DOCUMENT RESUME

ED 421 927 HE 031 448

TITLE	L'enseignement superieur tunisien: Enjeux et avenir (Higher Education in Tunisia: Challenges and Opportunities).
INSTITUTION	World Bank, Washington, DC.
ISBN	ISBN-0-8213-4170-7
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	120p.
AVAILABLE FROM	World Bank, 1818 H St., N.W., Washington, DC. 20433.
PUB TYPE	Reports - Descriptive (141)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	EDRS Price MF01 Plus Postage. PC Not Available from EDRS.
DESCRIPTORS	*Access to Education; College Outcomes Assessment; Comparative Education; Demography; Developing Nations; *Educational Demand; *Educational Supply; Foreign Countries; Futures (of Society); *Higher Education; Needs Assessment; Outcomes of Education; Trend Analysis
IDENTIFIERS	*Tunisia

ABSTRACT

This report presents findings of a study of higher education in Tunisia. It finds that higher education in Tunisia is a largely effective and well-performing system. However, it notes an expected doubling of enrollment over the next 10 years which will create obstacles that prevent it from playing the role expected of it by a society and economy in rapid transformation. The report identifies some of these obstacles and suggests a series of coordinated countermeasures. Twenty appendixes provide detailed tables and other data supporting the study's findings. (Contains 63 references.) (Author)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 421 927

LES RAPPORTS ÉCONOMIQUES DE LA BANQUE MONDIALE

L'enseignement supérieur tunisien

NE 031 448

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

PERMISSION TO REPRODUCE AND DISSEMINATE THIS MATERIAL IN MICROFICHE AND IN ELECTRONIC MEDIA FOR ERIC COLLECTION SUBSCRIBERS ONLY HAS BEEN GRANTED BY
World Bank
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
2A

2

LES RAPPORTS ECONOMIQUES DE LA BANQUE MONDIALE

L'enseignement supérieur tunisien

Enjeux et avenir

Banque mondiale
Washington, D.C.

Copyright © 1998
Banque internationale pour la reconstruction
et le développement/BANQUE MONDIALE
1818 H Street, N.W.
Washington, D.C. 20433, U.S.A.

Tous droits réservés
Fait aux Etats-Unis d'Amérique
Premier tirage en français : mars 1998

Les observations, interprétations et conclusions exprimées dans ce document n'engagent que leur(s) auteur(s) et ne sauraient être attribuées à la Banque mondiale, à ses institutions affiliées, à des membres du Conseil des Administrateurs ni aux pays qu'ils représentent. La Banque mondiale ne garantit pas l'exactitude des données présentées dans cette publication et décline toute responsabilité quant aux conséquences qui pourraient résulter de leur emploi. Les frontières, couleurs, appellations et autres informations figurant dans les cartes que peut contenir ce volume ne signifient pas que le Groupe de la Banque mondiale porte un jugement quelconque sur le statut juridique d'un territoire, ou qu'il reconnaisse ou accepte les frontières en question.

Le contenu de cette publication fait l'objet d'un dépôt légal. Les demandes d'autorisation de reproduction sont à adresser au Bureau de l'édition, à l'adresse indiquée ci-dessus. La Banque mondiale encourage la diffusion de ses travaux et donne normalement cette autorisation dans les meilleurs délais et à titre gracieux si la reproduction n'a pas un but commercial. L'autorisation de photocopier des parties de ce document à des fins pédagogiques est accordée par le Copyright Clearance Center, Inc., Suite 910, 222 Rosewood Drive, Danvers, Massachusetts 01923, U.S.A.

La Bibliothèque du Congrès des Etats-Unis a catalogué ce document de la manière suivante :

L'enseignement supérieur tunisien : enjeux et avenir.
p. cm. — (A World Bank country study)
Includes bibliographical references (p.).
ISBN 0-8213-4170-7
1. Education, Higher—Tunisia. 2. Higher education and state—Tunisia. 3. Education, Higher—Economic aspects—Tunisia. 4. Education, Higher—Tunisia—Statistics. I. World Bank. II. Series.
LA1818.E57 1998
378.611—DC21 97-47354
CIP

TABLE DES MATIERES

SYNTHESE vi
EQUIVALENCES MONÉTAIRES, SIGLES ET ABRÉVIATIONS vii
RÉSUMÉ viii

I INTRODUCTION 1

II CADRAGE ECONOMIQUE ET SECTORIEL 2

Le cadre macro-économique 2
Le cadre sectoriel 3

III SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR 6

Les effectifs 6
Les moyens 8
Le financement 15
Le produit 20

IV ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL ET INCITATIF 24

L'orientation des étudiants 24
L'organisation des études 25
La répartition des responsabilités de gestion 26
La fonction enseignante 31
Le statut et la carrière des enseignants 31
Vers une évolution de la fonction enseignante 34
Un secteur privé naissant 37
La recherche et les relations avec le monde extérieur 41

V LES CONDITIONS D'UNE EXPANSION PERENNE 45

Une pression incontournable 45
La mobilisation de ressources additionnelles 46
La compression des coûts 49

Annexes 53
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 84

Ce rapport est basé sur les résultats d'une mission qui s'est rendue en Tunisie en juin 1996. La mission était composée de M. Benoît Millot (économiste des ressources humaines, chef de mission), Anne Marie Leroy (spécialiste en administration publique), Francis Steier (économiste de l'éducation), Alenoush Saroyan (spécialiste de l'évaluation), Quentin Thompson (planificateur de l'éducation), et Alain Shoenenberger (économiste). La mission a également bénéficié des apports de Lauritz Holm-Nielsen (spécialiste de la recherche), Dung-Kim Pham (analyste des opérations), Pierre Weiss (sociologue) et André Legrand (juriste). Le rapport a bénéficié des commentaires de William Experton, Jamil Salmi et Christopher Shaw ainsi que de discussions avec Mourad Ezzine. La mission exprime ses plus vifs remerciements aux cadres du Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Tunisie, sans la collaboration desquels la rédaction de ce rapport n'aurait pas été possible. Jacques Baudouy et le directeur des secteurs sociaux au sein du bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord et Christian Delvoie le Directeur du Maghreb.

Tableaux dans le texte

2.1 La sélectivité dans les cursus primaire et secondaire publics (1994/95)
3.1 Coût privé et coût public par niveau d'enseignement (1990)
3.2 Transferts budgétaires moyens, minima et maxima *via* les dépenses d'enseignement supérieur (1990-91)
3.3 Diplômes délivrés par les universités tunisiennes (1995)
3.4 Salaires et traitements annuels dans la fonction publique, selon le corps et le niveau hiérarchique (1995)
4.1 Matrice des responsabilités dans le système d'enseignement supérieur
4.2 Les recrutements d'enseignants par grade (1995)
5.1 Le scénario de base et sa "variante pessimiste" : déficits de financement (1997-2006)
5.2 Scénarios alternatifs : déficits et surplus de financement (1997-2006)
5.3 Potentiel et charge d'enseignement par université

Graphiques dans le texte

3.1 Evolution des Coûts Unitaires et des Effectifs dans l'Enseignement Supérieur (1972-1994)
4.1 Deux carrières hypothétiques d'enseignants

Encadrés

1 Taux d'inscription par niveau : comparaisons internationales
2 Dépenses publiques d'éducation et d'enseignement supérieur : comparaisons internationales
3 Les charges horaires hebdomadaires dans l'enseignement supérieur : comparaisons internationales
4 Part du financement privé dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays d'Asie (circa 1985)
5 Taux de défaut de paiement sur les prêts étudiants : comparaisons internationales (1980-1988)
6 L'enseignement supérieur privé en Amérique Latine (1994)
7 Le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS)

Annexes

1. Structure de l'enseignement en Tunisie
2. Enseignement primaire et secondaire : données de base
3. Evolution et répartition des effectifs dans l'enseignement supérieur
4. Les redoublements dans l'enseignement supérieur (1995/96)
5. PIB, budget de l'Etat, budget de l'éducation et de l'enseignement supérieur (1981-94)
6. Evolution comparée des effectifs et du coût unitaire dans l'enseignement supérieur (1972-1994)
7. Coûts unitaires dans l'enseignement supérieur : comparaisons internationales

8. Répartition du budget de fonctionnement de l'enseignement supérieur par catégories de dépenses (1987 et 1994)
9. Répartition des dépenses de fonctionnement par nature dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays de l'OCDE (1992)
10. Données sur les taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur
11. Traitements annuels dans la fonction publique tunisienne (dinars)
12. Chômage et niveau d'instruction
13. Modalités de recrutement des enseignants dans l'enseignement supérieur
14. Répartition des enseignants par catégories et par établissements (1995/96)
15. Répartition des dépenses publiques et privées par type d'établissement dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays de l'OCDE (1992)
16. Etudiants étrangers inscrits dans les universités américaines par région et par filière (1991-92)
17. Projection des effectifs d'étudiants par secteur de formation (1996-2006)
18. Scénarios de financement (en MD)
19. Projection des besoins en enseignants (1995-2006)
20. Potentiel, charge et déficit d'enseignement par établissements (1996)

SYNTHESE

L'enseignement supérieur tunisien est aujourd'hui encore largement performant. Cependant, avec le doublement des effectifs dans les dix ans qui viennent, il va se heurter à des obstacles qui risquent de l'empêcher de jouer demain le rôle qu'attendent de lui une société et une économie en voie de transformation rapide. Ce rapport, qui s'appuie sur les nombreuses études réalisées par des experts tunisiens, identifie certains de ces obstacles et suggère, pour les lever, un ensemble de parades coordonnées.

Les problèmes peuvent se regrouper autour de quatre familles : (i) une faible efficacité interne (malgré une sélection vive dans les cycles précédents), liée à une orientation difficilement réversible dans des filières cloisonnées ; (ii) une organisation institutionnelle et un mode d'allocation des ressources laissant peu de responsabilité aux établissements, ne favorisant pas leur ouverture sur le monde extérieur et peu propice à l'initiative privée ; (iii) une fonction enseignante caractérisée par des charges horaires statutaires faibles, des critères de recrutement et de promotion mal adaptés, la dévalorisation de la fonction d'enseignement et l'absence de formation pédagogique et d'évaluation ; (iv) un financement presqu'exclusivement public, alourdi par des dépenses de transfert importantes mais peu efficaces, et qui sera dans l'incapacité de faire face à l'augmentation de la capacité d'accueil nécessitée par l'inévitable expansion des effectifs.

Plusieurs voies s'offrent pour s'attaquer à ces problèmes : (i) Une organisation pédagogique modulaire souple, éliminant les inconvénients d'une orientation rigide, promouvant la fluidité des parcours et réduisant les échecs (en particulier dans les premiers cycles) ; (ii) Une décentralisation accrue des décisions au niveau des universités, l'introduction de critères de résultats dans l'allocation des ressources, une plus grande autonomie de gestion des fonds et la mise en place d'un cadre juridique favorisant la création d'établissements privés ; (iii) Le réaménagement de la carrière des enseignants-chercheurs faisant une place plus grande à la fonction enseignante et introduisant des mesures incitatives, et la mise en place de services de formation et d'évaluation pédagogiques ; (iv) L'application d'une panoplie de mesures pour financer l'expansion du système, combinant le recouvrement des coûts des services sociaux et d'enseignement --assorti d'un ciblage des transferts en faveur des plus démunis--, la rationalisation de la gestion du personnel enseignant et une participation accrue du secteur privé.

EQUIVALENCES MONETAIRES

Monnaie : Dinar tunisien (DT)

1,00 dollar	=	1,04 dinars
1,00 dinar	=	0,96 dollar

SIGLES ET ABREVIATIONS

CNE	Commission Nationale d'Evaluation
DEA	Diplôme d'études approfondies
DESS	Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées
DGRST	Direction Générale de la Recherche Scientifique et Technique
EESR	Etablissement d'enseignement supérieur et de recherche
EFEB	Examen de fin d'études fondamentales
EPA	Etablissement public à caractère administratif
ISET	Institut supérieur des études technologiques
ISFM	Institut supérieur de formation des maîtres
MENA	*Middle East and North Africa Region* (Région du Moyen Orient et de l'Afrique du Nord)
MES	Ministère de l'Enseignement Supérieur
MFPE	Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi
ONEF	Observatoire National de l'Emploi et de la Formation
SAGES	Système d'analyse et de gestion de l'enseignement supérieur
SMIG	Salaire minimum interprofessionnel garanti
UE	Union Européenne

Vice-Président:	M. Kemal Derviş
Directeur du Maghreb:	M. Christian Delvoie
Directeur de Secteur:	M. Jacques Baudouy
Responsable de l'étude:	M. Benoît Millot

RESUME

Le cadre

Cette étude du secteur de l'enseignement supérieur (ES) en Tunisie s'inscrit dans un double contexte : celui de la préparation du IXème Plan, qui a déjà donné lieu à une série de travaux approfondis par les instances nationales, et celui du dialogue entre le Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES) et la Banque mondiale.

La question qui motive l'étude est de savoir si l'ES est préparé pour jouer le rôle capital qu'attend de lui l'économie tunisienne dans son effort de compétitivité et dans son ouverture au monde. Certes, à l'heure actuelle, le secteur de l'enseignement supérieur se présente de façon généralement positive ; cependant, son expansion rapide --inéluctable et souhaitable-- sera un révélateur de dysfonctionnements aujourd'hui gérables, mais qui s'exacerberont et risqueront de le paralyser demain si des mesures ne sont pas prises. Le *statu quo* pédagogique, institutionnel et financier ferait de l'expansion de l'ES une source de problèmes multiples alors qu'au contraire elle devrait être génératrice d'opportunités.

Diagnostic de l'existant

L'ES en Tunisie a longtemps été reconnu comme un système bien organisé, maîtrisé et privilégiant la qualité. Le rapport en prend acte. De même, il constate le bien fondé des réformes entreprises récemment et la réalité des améliorations qui en ont résulté. Cependant, le diagnostic qui suit s'attarde sur les maux du système, afin de préparer le terrain aux mesures susceptibles de s'y attaquer et de préserver les chances d'une évolution favorable.

La fonction de production dans l'ES

Les flux. Le parcours scolaire qui mène à l'ES est long et sélectif. L'ES se présente comme l'ultime étape d'un cursus éducatif long (13 ans) qui se caractérise, au nom de la qualité, par une très forte sélectivité. Le poids des échecs et des rejets dans le pré-universitaire est tel que seulement un enfant sur 12 rentrant en première année de primaire obtient son baccalauréat. Ainsi, les taux de scolarisation bruts de plus de 100 % dans le primaire se réduisent à 43 % dans le secondaire et plongent à 13 % dans le supérieur, soit un score inférieur à celui du groupe des pays à revenu comparable, et surtout à celui des "modèles" sud-asiatiques, et en deçà de ce qui est généralement perçu comme suffisant pour aborder l'ère de la compétition globale. L'enseignement technique est peu développé, les passerelles entre cursus inexistantes, et tous les efforts sont tendus en direction de l'étroit passage vers l'enseignement secondaire, puis vers l'improbable accession à l'ES. Plutôt que de certifier des connaissances acquises, le système des examens sert à réguler l'accès aux cycles suivants. Le baccalauréat, en particulier, ouvre la porte de l'ES, mais n'est pas un diplôme qualifiant de fin d'études : ceux qui ne réussissent pas cet examen ne peuvent se prévaloir de leurs acquis scolaires, que ce soit --à quelques exceptions près-- pour accéder à l'enseignement supérieur ou pour entrer sur le marché du travail.

En dépit du rationnement de fait à l'entrée, l'ES entre dans une ère de massification. Il a déjà été le siège d'une forte expansion qui, reproduisant les spécialisations du secondaire, a essentiellement porté sur les filières non scientifiques. Malgré les obstacles, le seul jeu de la pression démographique a engendré une forte croissance des effectifs dans l'ES qui ont doublé

en dix ans pour s'établir à 120.000 en 1996 (les filles comptant pour 44 % du total). Dans l'ES, qui est à 97 % public, et où l'on retrouve pratiquement tous ceux qui réussissent leur bac (et eux seuls), les filières longues et généralistes, juridiques et littéraires sont actuellement les plus fréquentées, contrairement à ce qui s'observe dans les pays avec lesquels la Tunisie est appelée à se mesurer. Cette répartition résulte d'un processus itératif d'orientation qui affecte les étudiants en fonction des places ouvertes, et est encore trop peu influencé par les besoins de l'économie. Un rééquilibrage stratégique en faveur des cycles courts a été amorcé, mais c'est naturellement un processus assez lent, et qui ne va pas forcément dans le sens des attentes des étudiants.

La faible efficacité interne de l'ES, particulièrement au premier cycle, semble à mettre sur le compte d'une orientation centralisée et difficilement réversible, et d'un encadrement insuffisant. La sélection ne s'arrête pas au baccalauréat. Le premier cycle de l'ES lui-même s'encombre de redoublants, et de plus, il rejette nombre de sujets. Cette double inefficacité interne suggère que, malgré sa sévérité, le baccalauréat n'a pas fait le tri des étudiants aptes aux études universitaires, et aussi que le système d'orientation --tout objectif soit-il et malgré une possibilité réduite de ré-orientation ultérieure-- n'optimise pas les chances de réussite. De plus, elle fait suspecter une défaillance de l'encadrement pédagogique dans l'ES.

Les inputs. La baisse des coûts unitaires fait craindre que l'accroissement des effectifs se fasse au détriment de la qualité du service. La Tunisie investit --en proportion-- plus dans le secteur de l'éducation (5,6 % de son PNB) que la plupart de ses voisins, mais moins qu'eux dans l'enseignement supérieur (18 % des dépenses du secteur). Le choix semble en effet avoir été de construire par étapes la pyramide scolaire; ainsi l'essentiel des efforts budgétaires dans le secteur a d'abord été consacré à l'enseignement de base. L'effort paraît depuis peu se porter sur les niveaux post-primaires sur lesquels se répercutent maintenant les effets d'une croissance démographique restée forte jusqu'à récemment (1,8 % sur la période 1989-94, mais 3,1 % en 1980-85). Entre-temps, les coûts unitaires ont diminué (ils s'établissent actuellement à environ 2000 $), sans qu'il soit aisé de discerner ce qui ressort d'économies d'échelles bienvenues et/ou d'une tracassante détérioration de la qualité.

L'utilisation du personnel enseignant n'est pas optimale. Les taux d'encadrement (1:17 en moyenne générale pour l'ensemble des établissements) sont très variables selon les filières, mais en règle générale, ils restent dans la zone médiane observée dans les pays comparables et ne sont pas inadaptés aux exigences pédagogiques des différentes disciplines. En revanche, les charges horaires statutaires des enseignants sont faibles, surtout aux échelons élevés, et ne permettraient pas d'assurer les enseignements sans un recours massif aux heures complémentaires. Parallèlement, et malgré leur baisse en valeur réelle, les traitements des enseignants sont de loin les plus élevés de la fonction publique, et ce, par le truchement d'un système de primes accordées automatiquement et à leur niveau maximum, indépendamment des performances ou des circonstances qu'elles sont censées différencier.

Les transferts. Pas suffisamment discriminantes, les ressources substantielles allouées aux aides aux étudiants n'ont pas un impact redistributif significatif : la qualité, la tarification et la gestion des aides en nature, le ciblage et le suivi des aides en espèces sont sous-optimales. Les 42 % de ressources non-salariales que le MES consacre aux dépenses de transfert ne semblent pas atteindre les objectifs d'équité qui en sont attendus : on note gaspillage et mauvaise utilisation des aides en nature, qu'elles soient rationnées (logement) ou non (repas) ; quant aux aides financières, elles se départagent, selon le niveau de ressources des parents, en bourses ou en prêts (ces derniers ont été lancés en 1987/88) qui souffrent les unes et les autres d'un ciblage

déficient, en partie lié au manque de fiabilité des déclarations fiscales des non-salariés ; le système d'attribution des bourses (dont bénéficient 37 % des étudiants) n'assure pas la sélectivité au profit des plus pauvres, malgré le bas plafond de ressources exigé pour l'éligibilité ; les difficultés de suivi des emprunteurs et de recouvrement des créances rendent onéreuse la gestion des prêts et altèrent leur vocation à égaliser les conditions de vie des étudiants.

La contribution des usagers. Les services académiques et les services d'hôtellerie (essentiellement gérés par l'Etat, bien qu'on note l'émergence récente d'un secteur privé d'hébergement) sont lourdement subventionnés, et les étudiants ne participent que marginalement à leur coût. Même après le relèvement récent des droits d'inscription à 15 DT par an (en premier cycle), les étudiants usagers contribuent pour moins d'un pour cent au coût de leur scolarité. Au total, la quasi-gratuité de l'enseignement et l'inefficacité des aides se conjuguent pour donner un bilan globalement régressif, où ce sont en définitive les éléments les plus aisés de la population qui bénéficient le plus de l'effort de l'Etat en faveur de l'enseignement supérieur.

Les produits. Le manque d'informations standardisées sur la qualité de l'enseignement et la rareté des données sur le marché du travail ne permettent pas une évaluation de l'efficacité externe de la formation au niveau universitaire. Les données manquent pour apprécier les acquis et le savoir accumulés par les 13.000 diplômés que produit chaque année l'ES tunisien. L'absence d'évaluation sur base de critères comparables avec les diplômés d'autres pays interdit de se prononcer véritablement sur les performances pédagogiques et sur la qualité du produit, mais le taux de réussite élevé des étudiants tunisiens poursuivant des études de troisième cycle à l'étranger est un indice encourageant. Par ailleurs, la fragilité des informations sur le chômage et sur les modes et durée d'insertion des diplômés ne permet pas non plus une appréciation réelle de l'efficacité externe de l'ES, en attendant que l'Observatoire de l'Emploi en cours de création soit opérationnel. Des informations parcellaires laissent supposer d'une part que les sortants du système sont appréciés des employeurs du secteur privé, et d'autre part que les diplômés sont moins vulnérables devant le chômage. L'époque où l'Etat assurait une correspondance automatique niveau de diplôme/emploi est aujourd'hui révolue. Bien entendu, sur un plan macro-économique, ce n'est pas le développement de l'enseignement supérieur qui, à lui seul peut stimuler le développement de l'emploi ; la création d'emploi est surtout tributaire de l'environnement règlementaire et de la croissance, mais à son tour, cette dernière ne peut véritablement se renforcer que si une main d'oeuvre qualifiée est disponible.

Les déterminants pédagogiques et institutionnels

L'organisation des études. Malgré des réformes successives et une tentative pour moduliser l'enseignement, celui-ci reste rigide, hiérarchique et compartimenté. Une série de textes a entrepris de réformer l'organisation des études, et a en particulier introduit un système de modules visant à une plus grande flexibilité. Cependant, l'application de ces textes a reconduit, sous forme fragmentée, les anciennes divisions des programmes ; elle a reconduit un système fermé, sans passerelles ni faculté de réorientation en cours de cursus, aggravant ainsi les conséquences d'erreurs intervenues lors des orientations initiales. Ouvertures (ou éventuellement fermetures) de filières, conception (ou transformation) des programmes ne tiennent pas suffisamment compte des évolutions du marché du travail ni de la demande de qualifications ou de savoirs particuliers.

La trame institutionnelle. La création des universités entre les services centraux et les facultés et écoles n'a pas suffi à établir nettement les responsabilités au sein du secteur qui reste fortement centralisé. L'allocation des ressources entre établissements ne tient pas compte des performances et résulte de négociations dans lesquelles les services centraux ont le dernier mot. La décentralisation amorcée avec la création des universités (6 au total) comme échelon intermédiaire entre le ministère central et les 89 établissements n'a que partiellement abouti. Un certain flou entoure les critères de répartition des responsabilités entre les trois échelons, et pour l'instant, les universités, bien que contrôlant en principe les établissements, n'ont encore qu'un rôle limité en matière de gestion, tant du point de vue pédagogique, financier que du personnel. Le MES garde la primauté sectorielle dans les mécanismes d'allocation des subventions aux universités qui se font par négociations directes. L'autonomie des établissements est de fait limitée dans la mesure où même lorsqu'ils réussissent à mobiliser des ressources propres leur permettant de réaliser des recherches appliquées, ils doivent se soumettre à des contrôles *a priori* de leur tutelle, et n'ont pas la capacité d'utiliser à leur guise ces ressources, qui doivent être consommées selon une répartition contraignante fixée par la loi.

La préférence donnée à la recherche par rapport à l'enseignement dans le système d'incitation des universitaires, l'absence de formation pédagogique et d'évaluation systématique ont des effets pervers sur la qualité de l'enseignement. Fonctionnaires avec statut particulier partiellement dérogatoire, les enseignants à temps plein ont un rôle double : la transmission des connaissances et le développement de la recherche. En fait, recrutement, titularisation et avancement se fondent pour l'essentiel sur les activités de recherche, et de façon marginale sur les activités pédagogiques et d'enseignement. Pourtant, les possibilités réelles de recherche sont limitées, soit par manque de moyens (à tous les échelons), soit par défaut d'incitation (pour les enseignants chevronnés), soit enfin par accaparement dans les activités d'enseignement et d'encadrement (pour les jeunes enseignants). Il en résulte pour beaucoup un éloignement des perspectives de promotion, un écrasement de la pyramide des carrières, une raréfaction des enseignants de rang A (au moins dans certaines filières et dans les universités de province) et un recours de plus en plus massif à des enseignants contractuels dont le recrutement ne présente pas toujours des garanties suffisantes de qualité. L'absence de formation pédagogique, conjuguée avec l'inexistence d'évaluation systématique menace la qualité de la formation.

Relations avec l'environnement. L'initiative pour organiser des activités tournées vers le monde extérieur et en particulier pour lancer des projets de recherche avec des partenaires du secteur productif est contrecarrée par l'impossibilité pour les établissements de disposer librement des "ressources propres", et n'est pas encouragée par un secteur privé encore frileux. Inhibée du côté universitaire par la dispersion des petites équipes, par les réalités de la carrière enseignante et par les contrôles excessifs sur des établissements sans autonomie réelle, la recherche au sein de l'ES n'est pas non plus véritablement sollicitée par les entreprises locales. Encore peu nombreuses, souvent de petite taille et parfois traditionnelles, ces dernières n'ont pas toujours saisi l'importance de la recherche-développement dans la mise à niveau que le Gouvernement cherche à promouvoir pour préparer l'économie tunisienne à l'ouverture sur l'Europe et le reste du monde. Les autres types d'interaction --vacations des cadres du secteur privé pour des enseignements pointus, participation aux instances universitaires, stages d'entreprises, etc.-- sont encore ponctuels.

Le secteur privé. L'absence d'un cadre juridique clair et incitatif se conjugue avec le contexte historique pour expliquer la place marginale qu'occupe encore le secteur privé dans l'enseignement supérieur, malgré les signes évidents d'une demande solvable. Encore

embryonnaire et confiné à certaines filières, le secteur privé d'ES évolue dans un vide juridique peu propice à un développement qui ne demanderait probablement qu'à s'exprimer compte tenu des rejets hors du système public, et pour répondre au besoin croissant de diversification, tant pédagogique que financière. Le succès de la principale université privée tunisienne et la facilité avec laquelle paraissent s'insérer ses anciens étudiants témoignent de l'existence d'une demande (solvable) des familles et d'une attente du marché du travail. Le projet de loi en cours de préparation devrait toutefois donner au secteur la sécurité juridique indispensable à son développement.

Suggestions pour le futur

La Tunisie entre dans une phase de son histoire dans laquelle les changements deviennent plus radicaux et plus rapides. Le rapprochement avec l'UE et l'ouverture à l'économie globale imposent en même temps l'accélération de l'investissement en capital humain et le renforcement de sa qualité. L'insertion dans les marchés internationaux ne laisse plus le choix, et dicte la recherche d'une compétitivité accrue. Simultanément, l'enseignement supérieur entre dans une phase de transition qu'il faut réussir. La Tunisie n'est pas isolée : nombre de pays se sont trouvés --et sont encore dans plusieurs régions du monde-- confrontés à ces exigences économiques et à l'expansion simultanée de leur enseignement supérieur. Au delà des spécificités nationales fondamentales, des enseignements peuvent être tirés de ces expériences, qui tendent à prouver que l'enseignement supérieur relève à présent d'une approche nouvelle.

Avec l'arrivée de cohortes d'étudiants plus nombreuses, les problèmes identifiés prendront une tournure beaucoup plus aiguë : le cadre institutionnel de l'enseignement supérieur risque d'être dépassé par la massification, le mode de financement sera inapte à couvrir les dépenses accrues. Multiples et multiformes, les problèmes appellent un "traitement à géométrie variable" en fonction des circonstances et des réactions au traitement lui-même. Toute une gamme de mesures devra être utilisée pour une croissance pédagogiquement saine et financièrement viable. Le rapport présente un menu d'options, qui, sur de nombreux points, rejoignent les recommandations des commissions du Plan, et qui, sur d'autres, correspondent à des démarches déjà entreprises par le Gouvernement. Ces options visent à redonner aux acteurs de l'ES --étudiants, enseignants et administrateurs-- goût à leurs rôles respectifs ; elles s'articulent sur les principes de souplesse, de diversification, de responsabilité et d'évaluation.

Décloisonner les parcours et réduire les déperditions. En rendant moins difficiles les changements en cours d'études, en établissant des passerelles entre filières, et en autorisant des bifurcations, l'orientation cessera de valoir condamnation, et des ajustements positifs de cursus deviendront possibles. En second lieu, le taux d'échecs pourrait être ramené à son minimum pédagogique, ce qui signifie d'une part une réduction radicale des redoublements et d'autre part la faculté de faire reconnaître les acquis en cas de sortie précoce de l'ES. Les modules et les systèmes de crédits sont des moyens éprouvés pour atteindre ces objectifs : ces moyens existent déjà en Tunisie, mais ils demandent à être redéfinis et systématisés. Les changements de filières et les transferts d'un établissement à un autre contribueront à diminuer les redoublements, mais un encadrement plus serré sera également nécessaire pour remplacer la logique de l'échec par une dynamique de promotion. Parallèlement, la modernisation et l'adaptation des contenus pédagogiques sont inévitables, et d'ailleurs, des groupes d'experts s'y attellent actuellement.

Accroître la responsabilité des institutions pour allouer et gérer les ressources.

L'expansion du système imposera une décentralisation plus marquée des décisions, et poussera les services centraux à moins s'impliquer dans la gestion universitaire, à accentuer leur rôle d'impulsion et d'arbitrage et à renforcer leur capacité de programmation. Par contrecoup, la répartition des tâches entre universités et établissements de base devra être reprécisée, et le rôle des premières sera sans doute appelé à être renforcé, de manière à favoriser un meilleur fonctionnement de l'ensemble du secteur, en particulier en éliminant les doubles emplois, les réseaux de décision parallèles, en raccourcissant les circuits d'utilisation des fonds et en favorisant la coopération entre établissements. Le premier champ d'application qui s'offre pour une plus grande responsabilisation des institutions universitaires couvre à la fois l'accès des étudiants et la mobilisation des fonds publics. Il s'inscrit dans une triple perspective dans laquelle (i) les établissements seraient autorisés à moduler les filières accessibles en fonction de la demande, (ii) des informations seraient disponibles sur les performances de chaque établissement en termes de qualité intrinsèque et d'employabilité sur le marché, et (iii) les formules d'allocation des fonds tiendraient compte, à côté des intrants, de ces performances. De fait, les formules d'allocation des ressources constituent un outil puissant pour inciter les établissements à prendre des initiatives, pour donner aux gestionnaires du système une véritable responsabilité, et en définitive pour réguler le système dans son ensemble : il est particulièrement critique d'étudier avec soin ces formules.

Responsables de leur politique de recrutement --ce qui n'empêcherait pas des ajustements et des péréquations-- les institutions universitaires le seraient aussi pour disposer des fonds mobilisés. Elles géreraient ces fonds sans contrôle *a priori* pour ce qui est des deniers publics et des contributions étudiantes plus substantielles qu'elles recevraient directement, et à plus forte raison pour les ressources propres tirées soit de la location de leur infrastructure, soit de la prestation de services d'enseignement pour une clientèle variée, soit de la rémunération de contrats de recherche. Enfin, elles seraient plus directement impliquées dans l'affectation et la promotion des enseignants, même si le principe d'une certification nationale restait de rigueur. La mise sur pied d'un système d'évaluation continue des performances des établissements serait un complément indispensable à ces mesures, et favoriserait la crédibilité du secteur. Ces diverses mesures conduiraient sans nul doute à une plus grande diversification des établissements, et même à leur hiérarchisation. Cette dernière, implicite aujourd'hui, aurait une base plus transparente, et serait par là même plus saine. Enfin, le statut juridique des établissements pourrait être amené à être modifié.

Encourager la participation du secteur privé pour promouvoir un plus grand choix de services. Parallèlement, l'Etat ne pourra garder le monopole de fait qu'il continue à exercer sur ce secteur. Les pressions démographiques, le souci de pouvoir choisir, et les rejets du système public vont continuer à alimenter une demande pour le secteur privé qu'il n'y a pas de raison de contrecarrer (surtout quand le secteur officiel risque lui-même d'être pris de vitesse par ces pressions). Mais une place plus grande pour le secteur privé national ne pourra se concrétiser que si un climat plus serein s'établit sur ce sujet. Tel sera le cas si le projet de loi en préparation édicte des règles du jeu claires portant sur le statut, les modalités de financement, de recrutement, les obligations pédagogiques et les systèmes d'équivalences ou d'accréditation.

Débloquer les carrières, revaloriser et évaluer la fonction d'enseignement. Pour faire face à ses besoins considérables d'enseignants qualifiés, l'ES devra agir sur plusieurs fronts à la

fois. Sur le fond, il conviendrait d'abord de mieux distinguer les obligations d'enseignement de celles de recherche, et d'admettre que les secondes ne sont ni indispensables dans tous les cycles, ni toujours possibles, ni forcément plus "nobles" que les premières. Pour qu'il en soit ainsi, il faudrait que l'enseignement retrouve sa place parmi les critères de carrière, et qu'il fasse l'objet d'une véritable formation (initiale, puis continue). La solution la plus simple serait de systématiser le recours aux enseignants agrégés du secondaire (dont la qualification est élevée), notamment en premier cycle et pour une partie des enseignements de second cycle tout en augmentant la part des activités d'enseignement dans l'évaluation en vue de la promotion (ce qui a d'ailleurs commencé à se faire en 1995 pour les recrutements de maîtres de conférences) ; une autre solution consisterait à alterner, dans une même carrière, des périodes consacrées exclusivement à l'enseignement et des périodes d'enseignement-recherche, avec des obligations nettement différenciées. Si le contexte tunisien ne se prête pas à une solution de ce genre, le renforcement des charges d'enseignement paraît, lui, inévitable. Parallèlement, le système de primes pourrait retrouver sa fonction originelle, et être appliqué de façon à reconnaître la valeur de l'enseignement. De même, la mise en place d'un mécanisme d'évaluation transparente, objectif et organisé dans des structures adéquates serait de nature à doper la fonction enseignante. Enfin, la pédagogie à distance, utilisant le support des nouvelles technologies de communication serait systématiquement encouragée.

Utiliser l'expansion pour innover dans des structures adaptées. L'amélioration de l'efficacité interne de l'ES rend nécessaire un développement des cycles courts et une réforme des premiers cycles, par l'amélioration de leur encadrement pédagogique, la mise en place de "troncs communs" par grandes filières et la redéfinition des contenus d'enseignement et des diplômes pour faciliter les sorties vers la vie active. Des groupes d'experts réfléchissent déjà à ces orientations. Le rapport suggère d'aller plus loin par la création graduelle d'établissements spécialisés dans l'enseignement de premier cycle pour absorber les nouvelles cohortes d'étudiants. Ces établissements, de type "collèges", "instituts pré-universitaires", ou "propédeutiques" auraient pour mission de compléter la formation secondaire des candidats, de faciliter leur orientation, de préparer certains à l'emploi, et d'amener les autres à des études véritablement universitaires, qu'ils poursuivraient dans les établissements classiques existants.

Une formule de ce type permettrait de répondre simultanément à plusieurs des défis structurels identifiés, et de donner du lest aux pressions qui vont s'accumuler sur l'ES en :

(i) améliorant l'efficacité interne et en décloisonnant les filières. Les collèges constitueraient une étape de transition. Organisant l'orientation et le filtrage pour d'éventuelles études universitaires, ils feraient perdre au redoublement sa raison d'être. Ouverte à tous les bacheliers, la scolarité y serait modulaire, tout en réservant une large part aux enseignements polyvalents, et serait sanctionnée par un diplôme propre et distinct du certificat ouvrant la porte aux seconds cycles.

(ii) dichotomisant l'enseignement et la recherche. Dispensés de recherche, les enseignants des collèges se consacreraient entièrement à leurs tâches pédagogiques, sur la base desquelles ils seraient évalués et leurs rémunérations modulées. Les étudiants bénéficieraient d'un encadrement beaucoup plus suivi, ce qui amènerait à faire régresser les abandons. De leur côté, les enseignants choisissant la carrière universitaire pourraient affecter une plus grande partie de leur temps à la recherche, qui serait concentrée dans un plus petit nombre de centres mieux pourvus.

(iii) encourageant l'autonomie. Les nouveaux établissements fourniraient une occasion pour tester des formules dans lesquelles une autonomie et une responsabilité plus grandes seraient octroyées. Le test porterait à la fois sur les procédures d'allocation des ressources publiques et sur les modalités de gestion des ressources.

Les coûts unitaires de fonctionnement par diplômé dans ces établissements seraient inférieurs à ceux des premiers cycles actuels dans la mesure où ils n'auraient pas d'infrastructures de recherche, ils utiliseraient plus efficacement le personnel enseignant, et ils réduiraient les redoublements. Leur mise en place poserait évidemment de nombreuses questions telles que l'articulation entre les deux types d'établissements et les modalités de la période de transition. Mais l'exemple des ISET est là pour témoigner des capacités du système d'ES tunisien à mettre en place et à digérer des nouvelles structures.

Assurer la viabilité financière de l'expansion

Face à l'accroissement annoncé des effectifs, la structure de financement actuelle amènerait à une impasse dans les prochaines années. Théoriquement, plusieurs voies permettraient de sortir de cette impasse. Toutes supposent une croissance économique forte (6 % par an) et un accroissement proportionnel de l'effort de l'Etat en faveur de l'ES. En outre, une amélioration du rendement interne s'imposera, mais sa mise en place prendra du temps. Il sera nécessaire également de rationaliser le potentiel que représente la faiblesse de la charge horaire statutaire des enseignants, et d'importantes sources d'économies pourront être captées par ce moyen. Mais il sera difficile d'agir plus loin sur les coûts (dont le montant unitaire s'est déjà sensiblement affaissé) sans risquer une détérioration dangereuse de la qualité, déjà ressentie dans certaines facultés. D'autres sources de financement seront donc encore nécessaires, en particulier en dehors du secteur public. Cependant, même en progressant au rythme de 15 % par an, le secteur privé ne permettrait pas de ramener le déficit financier dans des proportions raisonnables.

En définitive, ce n'est qu'en recourant aux contributions des usagers que l'ES trouvera le chemin de la pérennité. Il serait logique d'appliquer d'abord ces contributions aux services de restauration et d'hôtellerie, sans rapports directs avec l'enseignement, et que la grande majorité des citoyens doit financer elle-même. Mais la mesure serait encore insuffisante, et la participation des étudiants aux frais de leur scolarité deviendra inévitable. Elle devra évidemment être couplée avec un renforcement et un reciblage du système d'aides, notamment de prêts et de bourses, de façon à ce qu'il n'y ait pas exclusion de l'ES par incapacité à payer. Dans la pratique, les diverses mesures devront être combinées pour combler le déficit.

Choix, étalement et application des mesures. La faisabilité technique et financière des options proposées reste à préciser. Leur dosage, leur arrangement dans le temps, et leur faisabilité politique restent à déterminer par les autorités. Quel que soit le menu final, il devra faire l'objet d'une campagne de promotion, et sa mise en oeuvre devra être soigneusement évaluée.

I. INTRODUCTION

La documentation sur l'enseignement supérieur en Tunisie est fournie. La connaissance du secteur, l'intelligence de son fonctionnement et de ses problèmes sont également approfondies. Cela est dû probablement à la place qu'occupe de fait une institution qui couronne l'ensemble de l'édifice éducatif dans un pays où le savoir et la culture sont des valeurs nationales depuis des siècles. C'est sans doute lié aussi, plus récemment, à la prise de conscience du rôle nouveau que l'enseignement supérieur est appelé à jouer dans l'avenir de la Tunisie moderne et de la "mise à niveau" [1]. A ces deux facteurs, s'ajoute l'émergence des difficultés que connaît un secteur en expansion rapide, et qui risquent de contrecarrer les ambitions dont il est porteur.

La préparation du IXème Plan consacre la place privilégiée de l'enseignement supérieur. De son côté, la Banque mondiale dont le partenariat avec la Tunisie dans le domaine de l'éducation date de plus de 30 ans, est engagée avec le Gouvernement dans un dialogue sur l'enseignement supérieur. Le présent rapport est un produit de ce dialogue. Il ne recherche pas l'exhaustivité et vise avant tout la complémentarité avec le travail effectué en Tunisie. Dans ce contexte, ce rapport part d'un constat sur la situation actuelle de l'enseignement supérieur, et s'attache à donner un éclairage sur certains des problèmes qui risquent d'en hypothéquer l'avenir.

Ce faisant, l'analyse qui suit s'inscrit dans le prolongement du Rapport de la Commission sectorielle chargée de l'enseignement supérieur, préparé en vue du IXème Plan sous la responsabilité du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES), et s'appuie fortement sur les observations et conclusions de ce rapport fort complet (MES, 1996a). Elle pourrait servir de plate-forme pour engager la discussion sur une nouvelle intervention de la Banque en vue de soutenir l'enseignement supérieur en Tunisie. Plusieurs points sont donc laissés pour des approfondissements ultérieurs de tournure plus opérationnelle, et qui pourront être traités dans le cadre de la préparation de cette intervention.

Le rapport abordera les thèmes suivants :

(a) L'environnement économique et sectoriel
(b) La "fonction de production" de l'enseignement supérieur
(c) Le cadre institutionnel et économique
(d) Les moyens de faire face à l'inéluctable expansion

---

[1] Selon le Ministère de l'Industrie chargé de le mettre en pratique, le Programme de Mise à niveau "comporte un ensemble d'actions destinées à l'entreprise et à son environnement en vue de permettre au système productif de s'adapter aux exigences du nouveau contexte international". Lancé en 1996, il vise d'abord à mettre la Tunisie au niveau des exigences technologiques et de compétitivité de l'Union Européenne.

II. CADRAGE ECONOMIQUE ET SECTORIEL

Sur les vingt-et-une études stratégiques commanditées dans le cadre de la préparation du IXème Plan, l'une (l'étude no. 20), portant sur le financement de l'éducation, traite largement de l'enseignement supérieur, et deux autres (l'étude no. 11 : Qualifications professionnelles et dispositifs d'éducation et de formation, et l'étude no. 12 sur l'innovation, la technologie et la recherche) traitent partiellement de ce sous-secteur. C'est dire que l'enseignement supérieur occupe une place centrale dans les préoccupations nationales. Misant depuis longtemps sur l'accumulation de capital humain, et mettant le cap délibérément sur la croissance ouverte et utilisatrice de main d'oeuvre qualifiée, la Tunisie ne peut en effet contourner la question de l'avenir de son enseignement supérieur lorsqu'il s'agit de tracer la voie de son développement à moyen terme. Non pas que ce niveau d'enseignement souffre actuellement de maux irréparables --la situation reste plutôt favorable et les comparaisons avec des pays voisins sont flatteuses-- mais parce que les circonstances qui ont prévalu à l'évolution récente subissent des profonds changements, et que le méconnaître risquerait d'amener --au mieux-- à une impasse.

Le cadre macro-économique

Le contexte économique est largement favorable, et fait de la Tunisie un exemple souvent cité de transition réussie, dans la région et au delà. L'ajustement macro-économique a été bien négocié (inflation maîtrisée, déficit budgétaire réduit, allégement du poids de la dette) ; le désengagement de l'Etat s'amorce ; la libéralisation touche les prix, les échanges, les investissements locaux et étrangers, et, dans une moindre mesure, le marché du travail et les secteurs bancaire et financier ; l'ouverture sur l'économie européenne et mondiale s'accélère ; le PNB croît à un rythme soutenu depuis le début de la décennie (entre 2,6 et 8 % par an). Ces avancées ne se sont pas faites au détriment des secteurs sociaux dans lesquels, au contraire, les acquis sont également spectaculaires : d'une part, les revenus moyens ont augmenté, alors même que leur dispersion se réduisait, et le nombre de pauvres a été considérablement diminué ; d'autre part, les indicateurs de couverture sanitaire et éducative ont été considérablement améliorés. Les progrès sur le double front économique et social ont été rendus possibles grâce à un engagement politique fort, clair et continu.

Les efforts pour promouvoir une économie performante en même temps que des services sociaux efficaces et des systèmes de protection équitables vont rester indispensables pour que la Tunisie relève les nouveaux défis qui l'attendent déjà. C'est à une adaptation continue que le pays est appelé à s'atteler, car les changements s'accélèrent dans le reste du monde. La mise à niveau sera de longue haleine ; le rapprochement de l'Union Européenne se traduira par des coûts avant de produire des bénéfices. L'initiative et l'investissement privés restent faibles, et les incitations pour les faire décoller restent insuffisantes. La décentralisation n'est pas arrivée à son terme. Avec le dépérissement de l'embauche dans la fonction publique, les tensions sur le marché du travail risquent de s'attiser, alors même que la productivité du travail et la compétitivité doivent s'améliorer. Une politique audacieuse dans le domaine des ressources humaines, et particulièrement dans celui de l'enseignement supérieur contribuera à renforcer les succès économiques enregistrés et la cohésion sociale du pays.

Le cadre sectoriel

En termes d'effectifs comme de contenu des savoirs et de qualité, l'enseignement supérieur est tributaire d'un long processus qui façonne l'enseignement primaire et secondaire. En contrepartie, ce dernier dépend de l'université pour son alimentation en formateurs. Un aperçu rapide sur l'enseignement de base et l'enseignement secondaire s'impose donc, d'autant plus que ces sous-secteurs sont eux-mêmes l'objet de changements : une réforme en profondeur a été lancée en 1989, et son application progressive est encore en cours[2]. Aux niveaux primaire/secondaire, le système est structuré selon une séquence 9/4 qui lui confère une longueur inhabituelle (Annexe 1).

De bonnes performances en matière de scolarisation

Avec des taux de scolarisation nets dépassant 90 %, la Tunisie frôle la scolarisation primaire universelle, et est en tête des pays du Moyen Orient et de l'Afrique du Nord (MENA). Le tassement de la croissance démographique retentit déjà sur les classes d'âge primaire, dont les effectifs commencent à baisser. Dans le secondaire, le taux de scolarisation brut (52 % en 1994) place le pays en position médiane dans ce groupe de référence, et dans le groupe des pays émergents (43 % en Indonésie et 60 % en Malaisie), mais en arrière des pays les plus dynamiques de l'Asie du sud-est (Annexe 2), où les taux s'échelonnent de 70 à 98 %. En matière de scolarisation des filles, l'égalité est pratiquement réalisée au niveau primaire, et très avancée dans le secondaire, où seulement trois points séparent les filles du taux national moyen de scolarisation. L'écart entre hommes et femmes subsiste au niveau de l'analphabétisme des adultes qui s'établit en moyenne à 33 %, mais frappe encore 45 % des femmes. Cet écart tient certes à l'effet générationnel, mais --et c'est cela qui lui confère sa gravité-- il continue à être alimenté par les déperditions du système scolaire actuel.

Une forte sélectivité

L'échec constitue en effet le principal mode de régulation de l'enseignement pré-universitaire. Les taux de redoublement en 1994/95 sont de l'ordre de 13 à 17 % dans l'enseignement de base et de 21 % dans le secondaire, et les taux d'abandon respectifs de 5 % et 12 %. Présente dès le premier cycle de l'enseignement de base, la sélection se durcit au passage dans le second cycle (le taux de promotion de la 6ème à la 7ème année atteint à peine les 60 %), et se poursuit dans le secondaire, pour culminer à l'issue de ce dernier, avec un taux de réussite au baccalauréat de seulement 32 % en moyenne, et de 42 % dans le secteur public (Solaux, 1996).

Gaspillage financier, contresens pédagogique et exclusion sociale sont les contreparties de ces déperditions qui n'ont pour justification (partiellement illusoire) que le maintien de la qualité. Les redoublements (et les sorties) exigent la mobilisation de ressources humaines et financières, et engendrent des surcoûts qu'il faut financer au détriment d'autres investissements. La présence massive de redoublants contribue à surcharger les classes, et à en alourdir la dynamique pédagogique. Enfin, l'échec et le rejet scolaires sont souvent le prélude à l'exclusion sociale, surtout dans un contexte où l'école est perçue comme la voie principale vers la mobilité

---

2 Les principaux problèmes affectant les niveaux primaire et secondaire et les solutions recommandées pour s'y attaquer sont synthétisés dans une note stratégique (World Bank 1996a).

sociale. En soi, la mise en place en 1998 de l'examen de fin de l'enseignement de base (EFEB) ne sera pas suffisante pour remédier à un phénomène qui grève l'efficacité du système, si les autres goulots d'étranglement ne sont pas eux aussi desserrés. Les causes --encore mal connues-- des déperditions méritent un examen approfondi qui vient d'être lancé, et auquel la Banque est associée.

La forte sélectivité de l'enseignement fondamental et secondaire se cristallise autour de quatre paliers : (i) le passage actuel 6ème/7ème, en fin de premier cycle de l'école de base, (ii) l'EFEB, qui, à partir de 1998, va clôturer à la fois le 2ème cycle de l'enseignement de base et l'enseignement obligatoire, et qui commandera la séparation entre poursuite d'études générales longues et enseignement professionnel court, (iii) le passage 11ème/12ème, qui en fin de 1er cycle du secondaire (tronc commun), détermine les orientations dans les diverses filières conduisant au baccalauréat et enfin (iv) le baccalauréat, à la sortie du lycée, ouvrant directement sur l'enseignement supérieur (Tableau 2.1).

Tableau 2.1
La sélectivité dans les cursus primaire et secondaire publics (1994/95)

Niveaux/cycles	Années	Promotion (%)	Redoublement (%)	Abandon (%)
Ecole de base 1er cycle				
entrée	1/2	85,2	13,8	1,0
sortie	6/7	**58,8**	**25,4**	**15,7**
Ecole de base 2ème cycle				
entrée	7/8	77,4	16,2	6,4
sortie	9/10 (*)	**84,8**	**9,7**	**5,4**
Secondaire 1er cycle				
entrée	10/11	75,1	15,1	9,6
sortie	11/12	**64,2**	**19,7**	**16,1**
Secondaire 2ème cycle				
entrée	12/13	78,7	13,5	7,8
sortie	13/14 (Bac)	**42,0**	**41,7**	**13,4**

Notes : Les chiffres en caractères gras se réfèrent aux quatre paliers identifiés au paragraphe ci-dessus
(*) C'est à ce niveau que se situera le futur EFEB
Source : D'après les données du Ministère de l'Education Nationale

La sélection a tendance à se déplacer à des niveaux de plus en plus élevés du système scolaire : ainsi, le nouvel EFEB va peu à peu se substituer au barrage 6ème/7ème, en même temps que ce dernier perdra de son étanchéité. Cette tendance encourageante reflète la volonté de lutter contre les sorties précoces du système. D'ores et déjà, alors que le taux d'admission de la 6ème à la 7ème année progressait de 26 à 60 % entre 1979 et 1995, le taux de réussite au baccalauréat chutait de 52 à 32 %. Ces dispositifs de sélection graduelle dispensent l'enseignement supérieur d'avoir à réguler le niveau global des flux à l'entrée et lui imposent uniquement d'en assurer l'orientation interne. Le déverrouillage, même limité, des vannes successives qui jalonnent la trajectoire scolaire se traduira par une poussée accrue sur les cycles

terminaux de l'enseignement secondaire, et en définitive, sur l'enseignement supérieur (voir chapitre VI).

Globalement, 1.878.000 élèves étaient scolarisés en 1995/96 dans l'enseignement primaire, dont 418.000 (soit 22 %) pour le second cycle. En sortaient 188.000 élèves, dont 52 % sans diplôme. La même année, le secondaire scolarisait 308.000 élèves, et produisait 28.000 bacheliers en même temps qu'il rejetait du circuit 37.000 élèves par abandon. Dans ce tableau, l'enseignement privé occupe une place contrastée selon les niveaux : marginal dans le primaire où il représente seulement 0,6 % des effectifs, il sert de voie de repêchage pour 10 % des élèves du secondaire.

La formation professionnelle

Pour l'essentiel sous la tutelle du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi (MFPE), la formation professionnelle, qui touche une faible population (24.000 étudiants), a une vocation ambiguë entre la récupération des exclus de l'éducation générale et une véritable formation finalisée, qualifiante et diplômante. En première ligne pour récupérer une partie des 98.000 exclus de l'école de base et des 37.000 exclus du secondaire, la formation professionnelle est plutôt utilisée pour traiter --tardivement et imparfaitement-- de problèmes d'échec scolaire, et a du mal à assurer la production de savoir-faire opérationnel et valorisant, dont a besoin l'économie.

En effet, selon une étude récente du MFPE (Etude no. 11), une majorité des entreprises en cours de restructuration éprouve de la difficulté à trouver une main d'oeuvre qualifiée. Et au lieu de se consacrer essentiellement à répondre à cette difficulté, la formation professionnelle, pour une bonne part, sert de refuge à ceux qu'a rejetés l'école traditionnelle. Ce détournement de fonction résulte d'une vision trop fragmentée du système de formation. Il revient à faire endosser par l'un des maillons de ce système une responsabilité qui a peu de rapports avec sa fonction naturelle. Plus grave, il contamine cette dernière, en lui faisant coller l'image dévalorisante que renvoie la formation de "pis-aller". Enfin, la formation ne permet pas à ceux qui l'ont comme unique bagage de poursuivre plus tard vers d'éventuelles études supérieures : bouchant tout avenir éducatif, il n'est pas étonnant qu'elle soit vécue comme une voie de garage.

En définitive, l'interdépendance entre tous les niveaux (primaire/secondaire) et tous les types général/technique/professionnel) d'éducation avec l'enseignement supérieur dicte un impératif : *la vision d'un système éducatif capable de relever les défis sociaux et économiques du futur ne pourra être que globale.* On observe en effet dans bon nombre de pays développés dynamiques (par exemple l'Australie) que les barrières entre types et niveaux d'enseignement tendent de plus en plus à s'estomper. Concrètement, cela veut dire pour la Tunisie, où la tutelle de l'enseignement est éclatée entre trois ministères, une coopération extrêmement étroite entre ceux-ci, et la renonciation aux pratiques de "défausse" réciproque entre eux.

III. SITUATION ACTUELLE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Les effectifs

Niveau, évolution et distribution des flux

Au cours de la dernière année universitaire, on avait comptabilisé 113.000 étudiants dans l'enseignement supérieur public tunisien (six universités --dont quatre à Tunis--, les Instituts Supérieurs de Formation des Maîtres --ISFM-- et les Instituts Supérieurs d'Enseignement Technologique --ISET-- et plusieurs instituts et écoles). Ce chiffre tient compte à la fois des étudiants inscrits dans les 67 établissements sous tutelle directe du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MES), et ceux (presque 7 %) qui relèvent des 22 établissements gérés par d'autres ministères ("en cotutelle"). En outre, quelque 3000 étudiants sont inscrits dans des établissements privés. Pour apprécier la valeur relative de ces stocks, il faut en retracer l'évolution, les reporter à la tranche d'âge adéquate et les confronter à celui de pays "comparables" ; il convient aussi d'en analyser la composition, et enfin d'en suivre les flux qui les génèrent.

Malgré une forte poussée des effectifs, les taux d'inscription restent relativement modestes. Affichant à peine plus de 10.000 étudiants en 1970, l'enseignement supérieur tunisien prend lentement son essor, à raison d'un taux annuel de croissance de 3 % jusqu'en 1985/86, date à laquelle il n'attire encore que 42.000 étudiants. A partir de là, c'est la création de nouvelles universités et l'envol véritable avec un taux annuel de croissance de 11 % entre 86/87 et 95/96, soit un doublement au cours des six dernières années, qui correspond à l'amélioration de l'efficacité interne du système éducatif, et plus particulièrement à la forte augmentation du nombre de bacheliers enregistrée au début des années 80 (Annexe 3). Cette progression se reflète dans les taux d'inscription bruts[3] qui passent de 5 à 11 % de 1980 à 1993. Elle amène la Tunisie à parité avec l'Algérie et le Maroc (11 et 10 % respectivement) et avec les pays émergents du sud-est asiatique (Indonésie, 10 % et Malaisie, 8 %), mais la maintient à distance tout à la fois des autres pays de la région MENA, des pays de la tranche inférieure du groupe de pays à revenu intermédiaire (le taux moyen pondéré s'y établit à 24 %), des voisins du Sud de l'Europe (Portugal : 23 % ; Espagne : 41 %), ou encore d'Israel (35 %). Cette situation, combinée avec la poussée venue du secondaire suggère que l'évolution observée va non seulement se poursuivre, mais s'intensifier. (Encadré no.1). En dépit de ce taux d'inscription global encore relativement modeste, les femmes représentent déjà 44 % de la population totale d'étudiants, une performance qui fait de la Tunisie un modèle pour la région.

---

3 Les taux nets n'ont pas une grande signification, du fait de la dispersion des étudiants sur la courbe des âges.

Encadré 1

Taux d'inscription par niveau: comparaisons internationales

Pays	Primaire	Secondaire	Supérieur	
	1992	*1992*	*1980*	*1992*
Tunisie	**117**	**43**	**5**	**11**
Pays Moyen-Orient et Afrique du Nord				
Algérie	99	60	6	12
Egypte	101	80	18	19
Iran	109	57	4	12
Jordanie	105	--	27	19
Maroc	69	28	6	10
Syrie	107 /a	48 /a	--	--
Pays Asie sud-est				
Indonésie	115	38	4	10
Malaisie	93	58	4	7
Philippines	109	74	28	28
Thaïlande	97	33	13	19
Europe				
Portugal	120	68	11	23
Espagne	107		24	40
Irlande	103	101	20	38
Economies à revenu intermédiaire Tranche inférieure				
Moyenne	94	62	9	14

Source: Banque mondiale, 1996b
/a Source: World Bank, 1996c

Les filières classiques restent prédominantes. Plus d'un étudiant sur deux est inscrit dans les filières littéraires, juridiques et économiques. On ne trouve qu'un quart des effectifs dans les filières scientifiques et techniques, 10 % en médecine et biologie, le reste (5 %) se partageant les sciences agronomiques et la formation des maîtres. C'est là un biais en défaveur des formations scientifiques et techniques, qui répercute les orientations effectuées en 11ème année, auxquelles s'ajoutent celles qui interviennent en première année d'université. Ce déséquilibre ne correspond pas à l'effort de mise à niveau, et n'est pas non plus conforme à ce qui s'observe dans les pays plus avancés : dans les pays de l'U.E., pas moins de 32 % (Autriche) des diplômes de premier cycle sont décernés dans les filières scientifiques et techniques, et la proportion monte jusqu'à 60 % et au delà (Belgique et Allemagne)[4] ; on note une tendance analogue dans les nouveaux pays industrialisés (Chili ou Corée). Parallèlement, on note une hypertrophie des formations moyennes (4 ans) et longues (5 à 7 ans), où sont concentrés respectivement 72 et 18 % des étudiants, au détriment des filières courtes à finalité professionnelle (2/3 ans), qui ne sont fréquentées que par 10 % des étudiants (MEN/MES, 1996). La conjugaison de ces deux biais est symptomatique d'un enseignement tiré par le haut et obéissant à une logique d'auto-entretien. La réforme entamée, avec notamment la création des ISET, tente cette ouverture, et ses résultats sont fort prometteurs et largement appréciés dans le milieu de l'enseignement supérieur. Mais ainsi qu'en ont pris conscience les pouvoirs publics, la formation des ingénieurs/techniciens et des gestionnaires reste dangereusement minoritaire, alors que ces deux créneaux sont prioritaires dans la plupart des pays poursuivant une politique économique agressive.

Efficacité interne

Les redoublements et les abandons pèsent lourd. La production annuelle de l'université était de 13.000 diplômés en 94/95. Elle correspond à un taux de réussite moyen de 62 %, autour duquel la dispersion est forte, puisqu'on relève un minimum de 35 % (Tunis I, lettres) et des

[4] National Science Foundation, 1996.

maxima de 95 et 98 % (ISET et ISFM). L'université secrète aussi 3800 exclus par an. Mais surtout, elle s'accommode d'une population de redoublants qui pèse pour 31 % des effectifs totaux de l'ensemble des grandes facultés et instituts (Annexe 4). Les filières les plus fréquentées sont aussi celles où les déperditions sont les plus accusées : le principal contingent d'abandons est fourni par les facultés de droit, économie et gestion et de lettres (69 % du total), et c'est dans les facultés de lettres que se concentrent les redoublants (49 % des effectifs à Tunis I, 47 % à Sousse et 51 % à Sfax). Globalement, un étudiant sur deux sort du circuit au cours du premier cycle, et seulement un sur dix obtient son diplôme dans les temps. L'écrémage du secondaire, la sévérité du baccalauréat et l'orientation en début de scolarité n'y suffisent donc pas : le système rejette encore certains élus, et en oblige d'autres à allonger démesurément leur séjour à l'université, qu'ils ont tendance à aborder tardivement en raison de la longue durée et de la faible efficacité interne de l'enseignement pré-universitaire.

Malgré des progrès récents, il y a là encore une source d'inefficacité qui mérite qu'on s'y penche sérieusement et rapidement. C'est le premier cycle qui devra retenir l'attention, car c'est lui qui absorbe les flux croissants d'étudiants certifiés par le baccalauréat, et c'est lui qui souffre de l'encombrement le plus préjudiciable pour l'efficacité de l'enseignement et pour la qualité des résultats. C'est dans ce cycle-tampon qu'en définitive achève de s'opérer, de façon indirecte et perverse, la sélection de ceux qui seront finalement appelés à continuer des études universitaires à proprement parler, et leur remise à niveau si besoin est. Ainsi ce cycle produit-il un grand nombre d'exclus qui non seulement n'ont pas validé leur formation universitaire, mais sont porteurs des stigmates de l'échec. *Une piste pourrait être explorée, qui consisterait à faire jouer au premier cycle ce rôle de propédeutique de façon directe et transparente, et lui appliquer des règles du jeu institutionnelles, financières et pédagogiques propres lui permettant de remplir ouvertement et efficacement les fonctions de préparation et de sélection, tout en validant la formation offerte. Ce faisant, l'université aurait la possibilité de se consacrer au rôle qui est le sien, y compris la recherche, et ne serait plus parasitée par des activités dans lesquelles elle n'excelle pas et qui absorbent l'énergie de ses enseignants et une grosse partie de ses ressources. En tout état de cause, la situation justifie au minimum que les premiers cycles reçoivent un traitement particulier par l'amélioration de leurs méthodes pédagogiques, l'adaptation de l'encadrement et des contenus, et la refonte de leurs diplômes pour permettre des sorties vers la vie active par la qualification et non par l'échec.*

Les moyens

Les ressources publiques

Sur les vingt dernières années, la Tunisie a consacré en moyenne 5,3 % de son PNB au secteur de l'éducation, et autour de 1 % au sous-secteur de l'enseignement supérieur. Il s'agit là uniquement des ressources publiques comptabilisées dans le budget de l'Etat. A titre indicatif, l'Espagne et le Portugal en 1992 dépensaient 0,9 % de leur PNB au sous-secteur, et l'Irlande 1,4 % (OCDE, 1995). Si l'on ramène la dépense publique en éducation par rapport à ce budget (service de la dette compris), on arrive à 18 % pour le secteur de l'éducation dans son ensemble, et à 3,8 % pour le seul enseignement supérieur (étude stratégique no. 20 et Jaoua, 1995). Sachant qu'il n'existe pas de norme en la matière, l'important est de connaître l'évolution de ces ressources, leur destination et leur utilisation : c'est l'objet de cette section.

Au sein du secteur, les efforts ont d'abord porté sur les niveaux pré-universitaires. En 1992, la Tunisie devançait les autres pays de la région MENA et la plupart de ceux de l'Asie en

termes de part du PNB consacré au secteur de l'éducation dans son ensemble (5,6 % contre 5,3 pour le Maroc et 4,1 % pour l'Egypte). Si l'on rapporte la dépense publique d'éducation au budget total, la Tunisie est également en bonne posture dans la région MENA, arrivant à égalité avec le Maroc avec près de 18 % et distançant l'Egypte (10 %). La valeur de ces comparaisons est naturellement réduite du fait que le poids du budget des Etats varie sensiblement d'un pays à l'autre, la Tunisie occupant de ce point de vue une place médiane, avec un budget total représentant 33 % de son PNB, entre la Colombie (15 %) et l'Egypte (43 %), deux pays extrêmes de ce point de vue. Pour une perspective internationale sur la place de l'enseignement supérieur, il est plus judicieux de relever la part réservée à ce niveau d'enseignement dans le budget d'éducation dans son ensemble (encadré no.2). Cette part, qui en 1992 atteignait 36 % en Egypte et 39 % en Jordanie, n'était que de 18,5 % en Tunisie, qui, sur ce plan, se rapprochait plutôt de l'Iran (13 %) et du Maroc (16 %). On tient là un indice que, au sein d'un secteur éducatif globalement bien pourvu, la priorité ne semble pas donnée à l'enseignement supérieur. Chaque pays est à un point particulier dans le développement de son système scolaire : dans le cas de la Tunisie, il y a eu choix délibéré pour jeter des bases solides, au primaire, puis au secondaire. C'est sur ces bases que doit s'appuyer maintenant l'expansion de l'université. La question capitale est de savoir si les ressources publiques suffiront à financer cette expansion.

Encadré 2

Dépenses publiques d'éducation et d'enseignement supérieur: comparaisons internationales

	Tunisie	Egypte	Jordanie	Maroc	Malaisie /a
Part de l'Education (1992)					
- dans le PIB	**5,6**	4 1	4,4	5,3	5,5
- dans le budget de l'Etat	**17,6**	10,3	14,4	17,9	--
Part de l'Enseignement Supérieur (1992)					
- dans le budget de l'Etat	**3,3**	3,7	5,7	2,9	--
- dans le budget de l'Education	**18,5**	36,0	39,3	16,2	--
Part du Budget de l'Etat dans le PIB (1994) /b					
Fonctionnement	**26,2**	34,9	27,1	24,2	21,4
Total	**33,1**	43,0	--	31,4	26,4

Source: Banque mondiale 1996b
/a Source: Mingat, 1995
/b Source: Banque mondiale, 1995c

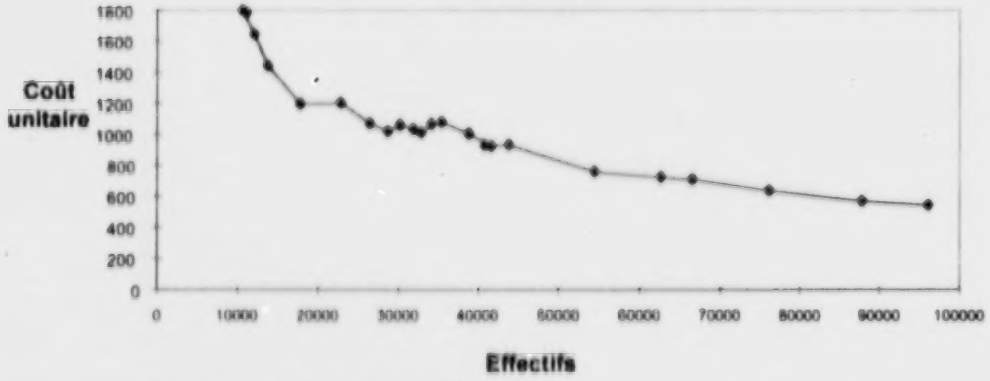
Evolution

L'observation des évolutions dans le temps (1972/94) indique tout d'abord qu'en proportion du budget de l'Etat (fonctionnement et investissement), la part des ressources allouées au secteur éducatif dans son ensemble et celle des ressources revenant à l'enseignement supérieur ont connu depuis le début des années 70 une diminution lente, et sensiblement parallèle (Annexe 5). D'ailleurs, à s'en tenir aux dépenses de fonctionnement, le ratio dépenses enseignement supérieur/dépenses secteur éducatif est resté remarquablement stable autour d'une moyenne de 19,5 % depuis pratiquement 25 ans. Le même ratio pour les dépenses d'investissement est sujet à des mouvements de court terme beaucoup plus irréguliers, le faisant osciller entre 27 et 47 % selon les années, sans qu'une véritable tendance soit discernable. Dans les deux cas, le début de la décennie marque une reprise des ratios à la hausse : la part de l'enseignement supérieur dans le budget de fonctionnement (hors service de la dette) a ainsi progressé de 5,1 à 5,9 entre 1988 et

1995. En outre, et compte tenu de l'accroissement du poids du budget de l'Etat dans le PNB tunisien (un gain de dix points entre 1972 et 1994), le volume de ressources disponibles pour le secteur et le sous-secteur concernés a augmenté considérablement, doublant en dinars constants pour l'un et l'autre entre 1981 et 1994. On ne peut guère s'attendre à ce que cette augmentation se poursuive assez pour suffire à l'expansion du système (chapitre V).

Déjà, les dépenses publiques par étudiant sont orientées à la baisse. En effet, si l'on examine les chiffres par rapport à la clientèle servie, on constate immédiatement que le budget courant de l'enseignement perd constamment et régulièrement du terrain sur les effectifs, l'écart se creusant plus rapidement à partir des années 85/87, qui marque le point d'inflexion de la courbe des effectifs (Annexe 6). Il résulte de ce double mouvement une diminution tendancielle des dépenses publiques courantes par unité servie, c'est-à-dire du coût unitaire public (ou fiscal), qui passe d'environ 2500 à 1400 dinars (constants) de 1987 à 1994 (Graphique 3.1). Les données ne permettent pas de trancher si, pour classique qu'elle soit, cette diminution du coût unitaire moyen de scolarisation correspond à un accroissement de l'efficacité de l'institution ou à une détérioration des conditions d'accueil et d'études. Avec environ 2000 dollars, la dépense fiscale unitaire d'enseignement supérieur en Tunisie excède légèrement celle des autres pays de la région MENA (1000 $ au Maroc, 1500 $ en Jordanie), mais représente moins du tiers de la dépense moyenne des pays de l'OCDE (7940 $ en moyenne, 3370 $ en Espagne, 7270 $ en Irlande). Rapporté au PNB par tête (135 %), l'effort est comparable à celui de pays comme la Thailande (178 %) ou la Jordanie (128 %), mais par contre, il est très supérieur à celui consenti par les pays de l'OCDE (45 % en moyenne, 57 % pour l'Irlande, 29 % pour l'Espagne). En revanche, alors qu'il en coûtait en Tunisie 9 fois plus pour scolariser un étudiant à l'université qu'un élève du primaire (et 39 fois en Inde), le rapport était de 1 à 4 en Corée et de 1 à 2 en Espagne (Annexe 7). Certes, la composition des dépenses entre en jeu, et en particulier le poids des dépenses de transfert perturbe les comparaisons internationales des ratios, qui, bien qu'utiles pour relativiser les choses, ne suffisent pas pour répondre à la question.

Graphique 3.1
Evolution des Coûts Unitaires
et des Effectifs dans l'Enseignement Supérieur
(1972-1994)



Source: D'après les données du MES 1996b

Le coût par diplômé est grevé par la faible efficacité interne. La dépense unitaire n'est qu'un indice partiel et statique, qui ne prend pas en compte l'efficacité avec laquelle le système "produit" ses diplômés : il faut aussi connaître le coût de ces derniers. Or, dans un système

marqué par les redoublements et par les abandons, ce coût ne se résume pas au produit du coût unitaire et du nombre d'années théorique pour obtenir le diplôme; il doit incorporer aussi le coût additionnel lié à la scolarisation de ceux qui ont fait des séjours prolongés pour décrocher leur diplôme, et de ceux qui sont sortis du système sans diplôme. A titre d'illustration, le renchérissement du coût par diplômé dû à ces déperditions dans les facultés de sciences humaines est de 165%. A ce surcoût purement financier imputable à la faible efficacité interne, s'ajoutent évidemment les pertes qualitatives plus difficilement chiffrables, liées à la dégradation des conditions de travail, depuis longtemps reconnues (cf. Experton, 1988).

Dispersion par filières

Si l'on se limite à la subvention de fonctionnement unitaire, on observe une forte dispersion inter-filières : l'écart entre l'université de Tunis 2 (sciences, techniques et médecine) qui est à la fois la mieux lotie et la plus utilisatrice d'équipement et de matériel et Tunis 3, qui est l'université la moins dotée (droit, économie et gestion) est de 1 à 3,5. En prenant en compte la totalité du budget de fonctionnement (hors co-tutelle) en 1996, on arrive à un écart moindre (2,4) entre le coût public unitaire pour les sciences techniques (3.530 DT) et le même coût pour les sciences juridiques et économiques (1.475 DT). La part importante prise par les dépenses salariales explique en partie la faiblesse relative de l'amplitude.

Composition des dépenses

La décomposition du budget courant de l'enseignement supérieur par catégories (Annexe 8) permet de se faire une idée de la fonction de production de l'enseignement supérieur ; elle fait ressortir deux faits saillants : (i) à l'intérieur de ce budget, les coûts salariaux pèsent pour plus de moitié (54 %, un chiffre relativement peu élevé, et nettement en deçà de ce qui s'observe dans les pays de l'OCDE -- voir Annexe 9), et leur charge tend à s'alourdir et (ii) dans la partie non-salariale restante, ce sont les ressources affectées aux oeuvres universitaires qui constituent le poste le plus important (54 % de la catégorie, soit 19 % du budget total). Ceci laisse quelque 27 % aux dépenses non-salariales à vocation académique, au sein desquelles les subventions allouées aux établissements et directement gérées par eux représentent 17 % (Jaoua, 1995). Ces données ouvrent plusieurs pistes : (i) la place centrale des dépenses de transfert, (ii) l'importance des dépenses salariales, et (iii) le rôle relativement minime des dépenses sur lesquelles les établissements ont un contrôle direct. La première de ces pistes a été amplement explorée dans les travaux de préparation du Plan (Ben Aiech, 1995 et Abdessalem, 1995). Les deux autres méritent un examen plus approfondi, et font l'objet de développements ultérieurs dans ce rapport.

Le poids et la détermination des dépenses salariales

Un encadrement global élevé, mais très variable et en baisse. Au cours de la décennie 1985/95, les effectifs d'enseignants se sont accrus à un rythme moindre (6,3 % par an) que ceux des étudiants (10,5 %) ; aussi le taux d'encadrement n'a-t-il cessé de se détériorer depuis le milieu des années 80 où il atteignait son minima (à peine 1 pour 12), dépassant à présent 1 pour 17. La dispersion par filières est frappante, et traduit d'une part des techniques pédagogiques différentes et d'autre part des taux de fréquentation différents : ainsi on passe de taux généreux pour les sciences agronomiques (1 pour 6) et techniques (1 pour 7), exigeantes en encadrement et faiblement fréquentées, à des taux correspondant à des enseignements à la fois moins "intensifs en main d'oeuvre" et beaucoup plus peuplés comme le droit, l'économie et la gestion (1 pour

33). La comparaison avec l'enseignement supérieur public des pays émergents de l'Asie du sud-est dans les années 80 indique qu'en moyenne, la Tunisie est plutôt mieux dotée que ces pays ne l'étaient il y a dix ans (Annexe 10).

Des charges horaires statutaires faibles. On pourrait s'attendre à ce que la relative faiblesse numérique de l'encadrement soit compensée à la fois par la qualité des encadreurs et par l'intensité de leur interaction avec les étudiants. Or, les systèmes d'évaluation et de promotion des enseignants (voir ci-dessous chapitre IV) ne favorisent pas la première, et la seconde semble très minimisée par les charges horaires pratiquées. En bas de l'échelle, les assistants qui doivent 13 heures de travaux pratiques par semaine (qui peuvent être ramenées temporairement à 8 pour la préparation de leur thèse), n'ont pas beaucoup de temps à consacrer au suivi des étudiants, et à l'autre extrémité, les maîtres de conférence et professeurs ne sont tenus qu'à 4 heures et 1/2 de cours par semaine, et ne sont pas particulièrement incités à avoir des activités d'encadrement pédagogique. Cette répartition des services par niveau hiérarchique n'est pas optimale, et elle est globalement plus faible que celle que l'on observe dans d'autres pays (Encadré no. 3). *Elle devrait au minimum être corrigée par la combinaison d'une plus grande exigence en heures d'enseignement notamment pour les maîtres de conférence et professeurs, d'un rééquilibrage des critères de promotion, d'un allongement de la carrière et du recours plus systématique aux enseignants agrégés du secondaire lorsque les enseignants-chercheurs ne sont pas indispensables.*

Encadré 3

Les charges horaires hebdomadaires dans l'enseignement supérieur : comparaisons internationales

TUNISIE		
1.	Assistants	13 heures de TP ou 9 heures de TD (avec dérogation possible - limitée à 3 heures pour l'achèvement de la thèse, réduisant la charge à 8 heures de TP ou à 5 heures de TD).
2.	Maîtres-assistants	12 heures de TP ou 8 heures de TD
3.	Maîtres de conférence et Professeurs de cours :	4,30 heures de cours
ETATS-UNIS		
1.	"Grandes universités":	de 6,5 à 7 heures de cours
2.	"Universités moyennes"	de 9 à 12 heures de cours
3.	Community colleges :	15 heures
FRANCE		
1.	Professeurs et Maîtres de conférence	4 heures de cours magistral ou 6 heures de travaux dirigés ou toute combinaison des deux.
2.	Professeurs agrégés du secondaire enseignant dans le supérieur :	12 heures
SINGAPOUR		
1.	Universités à composante recherche :	9/10 heures
2.	Polytechniques (enseignement seulement) :	20 heures
SUISSE		
1.	Professeurs	6 à 8 heures
2.	Chargés de cours	8 à 10 heures
3.	Professionnels	12 à 16 heures
4.	Assistants	4 heures

Les rémunérations des enseignants. Les traitements des enseignants du supérieur sont les plus élevés de la fonction publique. L'essentiel du traitement est constitué de primes[5] : le salaire proprement dit ne compte au maximum que pour un quart de la rémunération. La rémunération annuelle totale moyenne s'étale entre 11.000 DT pour un assistant et 18.500 DT pour un professeur, tous deux nouvellement recrutés. Il est difficile d'apprécier ces montants, en raison du manque de références indiscutables, et qu'en particulier le secteur privé de l'enseignement est encore trop embryonnaire pour servir de comparaison[6]. On doit donc s'en tenir au secteur public (Annexe 11). En premier lieu, ces rémunérations sont à rapprocher des 11.100 DT que perçoit en moyenne un professeur agrégé du secondaire (dont la charge horaire est plus élevée). Elles sont aussi à comparer aux traitements des hauts fonctionnaires tunisiens : 12.400 DT par an pour un administrateur général ayant atteint l'échelon maximum de son grade

---

5 Indemnité complémentaire, indemnité complémentaire provisoire, prime de rendement du personnel enseignant, indemnité d'encadrement, indemnité kilométrique.

6 En règle générale, dans de nombreux pays, le secteur privé rémunère moins bien ses enseignants que le secteur public.

et exerçant des responsabilités de directeur général de ministère (contre 22.300 DT pour un professeur à l'échelon maximum) ; 7.800 DT en moyenne pour un administrateur-conseiller recruté, comme les assistants, avec un diplôme sanctionnant 6 ans d'études supérieures. La comparaison devrait théoriquement être pondérée par le nombre d'heures réellement ouvrées ; dans ce cas, les enseignants de rang A auraient un avantage encore plus net par rapport à leurs collègues de la haute administration[7].

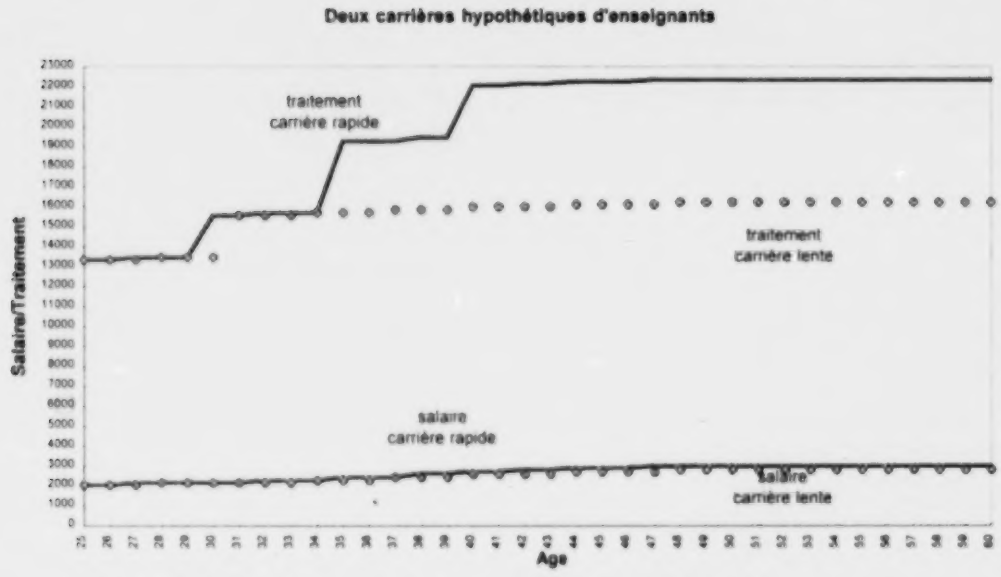
Les profils de salaires sont peu accusés, tant à l'intérieur d'un grade que sur toute la carrière. Mais si l'on raisonne sur les traitements réels tenant compte des primes, les écarts se creusent un peu plus. De ce fait, les carrières (hypothétiques) d'un "fonceur" rapidement promu professeur et atteignant dès 45 ans le faîte de sa carrière, et d'un enseignant moins pressé et moins ambitieux ne dépassant pas le stade de maître-assistant ne diffèrent pas de façon spectaculaire : au terme de toute sa vie professionnelle, le premier enseignant aura accumulé des revenus totaux actualisés supérieurs d'environ 14 % à ceux du second (Encadré no. 4). Dans ces conditions, l'incitation à la promotion est assez faible et, il devient rationnel pour les assistants et maîtres-assistants de chercher à l'extérieur des compléments de revenus.

Le salaire (indemnités incluses) de l'enseignant du supérieur en Tunisie représente entre 6,6 fois (assistant) et 11,2 fois (professeur) le PNB par tête. Pour fixer les ordres de grandeur, on relèvera que dans les années 80 en Indonésie, le même rapport s'établissait à 5,7 pour l'ensemble du corps, toutes catégories confondues. La comparaison des mêmes rapports pour les salaires des enseignants dans le secondaire va dans le même sens : 4,1 en Tunisie (1995) et 3,2 en Indonésie, 2,7 pour la moyenne asiatique, et 2,5 au Portugal. Pour confirmer la présomption que les enseignants en Tunisie sont plutôt bien lotis, il faudrait évidemment prendre en compte les obligations de service ; or on a vu qu'elles étaient assez légères selon les standards internationaux. Cependant, il faut encore nuancer la question en observant que le traitement annuel des enseignants du supérieur a subi une réduction en valeur réelle entre 1987 (indice 100) et 1994 (indice 91,5) ; cette érosion du pouvoir d'achat est plus sensible que celle qui a affecté les enseignants des niveaux pré-universitaires. A la lumière des observations rapportées plus haut, on serait tenté d'interpréter cette évolution comme un réalignement.

---

[7] A l'inverse, les comparaisons n'incluent pas les avantages en nature, dont bénéficient généralement les hauts cadres de la fonction publique.

Graphique 4.1



Source: simulations de la Banque à partir des données du MES

Le fait que nombre d'universitaires s'adonnent à d'autres activités rémunérées est probablement plus lié à une abondance de temps libre qu'au montant du traitement. Un type d'activité complémentaire consiste à enseigner en sus des heures du service obligatoire, mais dans le cadre officiel de l'université. Pour un professeur, la rémunération des heures complémentaires s'élève à 320 DT/an pour une heure de cours par semaine, 240 DT pour une heure de travaux dirigés et 160 DT pour une heure de travaux pratiques (pour un assistant, les tarifs sont de 15 % inférieurs). En bref, augmenter sa charge d'une heure par semaine rapporte au professeur un gain salarial de 1,7 % ; la doubler lui rapporte un supplément de 9 %. Cette faible rentabilité, combinée à la disponibilité du temps libre rend plus que plausibles les nombreux témoignages d'activités complémentaires additionnelles en dehors du cadre administratif universitaire. Mais au niveau de l'établissement, ce sont ces heures complémentaires qui constituent l'oxygène sans lequel l'enseignement ne pourrait fonctionner dans les conditions statutaires actuelles (voir chapitre V).

Le financement

Les sources de financement

Accessible et pratiquement gratuit pour tous ceux que la possession du baccalauréat rend automatiquement éligibles à en bénéficier, l'enseignement supérieur public est financé en quasi-totalité sur fonds publics. Si l'on met de côté les coûts indirects liés au manque à gagner, la part des coûts directs pris en charge par les familles n'atteint pas 5 % du coût total de l'enseignement supérieur public, et représente environ 100 DT par an. C'est moins que ce que l'on observe aux niveaux pré-universitaires, comme l'a montré l'étude no. 20 (tableau 3.1) : alors qu'une année d'enseignement supérieur coûte à l'Etat neuf fois plus qu'une année de primaire, le rapport n'est que de un à trois pour l'utilisateur.

Tableau 3.1
Coût privé et coût public par niveau d'enseignement (1990)

	Coût privé (DT)	Coût public (DT)	Coût social (DT)	Part du coût privé (%)
Primaire	32	203	235	13,6
Secondaire	75	485	560	13,4
Supérieur	100	2049	2149	4,7
Supérieur/primaire	3,1	10,1	9,1	0,4

Source: d'après MEN/MES, 1996 - Rapport de première étape

La contribution des usagers

Le niveau de recouvrement des coûts de la scolarisation est très faible. Les droits d'inscription, qui constituent le seul mécanisme de recouvrement des coûts auprès des usagers, se montent à 15 DT par an pour le premier cycle (20 DT pour le second et 61,5 DT pour le troisième cycle), soit à peine 1 % du coût de l'enseignement. Ce n'est pas là un cas exceptionnel, mais on trouve aussi des pays avec un recouvrement des coûts substantiel, ce qui indique qu'il existe une grande marge de manoeuvre (Encadré no.5). Si minimes soient-ils, ces montants[8] sont pourtant le résultat d'un relèvement récent : jusqu'en 1995 les droits étaient fixés à 2,5 DT pour tous les cycles. L'augmentation intervenue est donc significative en termes relatifs. Elle reflète une volonté politique et correspond à un premier test dans un domaine sensible, où le concept de gratuité est encore presque unanimement partagé. On verra plus loin qu'*une action plus vigoureuse sur ce point sera incontournable dans le futur* (voir chapitre IV).

Encadré 4
Part du financement privé dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays d'Asie (*circa* 1985)

Pays	Part des droits d'inscription dans le coût de fonctionnement (%). (*)	Taux global de recouvrement des coûts (%) . (**)
Bangladesh	0,1	16,5
Chine	0,3	0,3
Corée	45,9	76,6
Inde	4,5	7,1
Indonésie	18,9	48,7
Malaisie	5,8	15,1
Philippines	15,3	85,8
Sri Lanka	3,4	20,5
Thaïlande	5,0	26,9
Moyenne	*10,0*	*n.d*

(*) uniquement dans les établissements publics
(**) pour l'ensemble du secteur (public et privé)
Source : Tan and Mingat, 1992

8 Ils incluent: les frais d'inscription, les frais de bibliothèque, les frais d'examen, les frais de contrôle médical, les frais des activités pédagogiques et les frais des activités culturelles et sportives, tous fixés par un décret de 1995, et auxquels s'ajoutent les frais d'assurance et les frais d'affiliation à la mutuelle accidents scolaires.

La contribution aux services d'hôtellerie est modeste également. Les étudiants contribuent aux services de restauration à raison de 0,10 DT par repas (dont ils consomment en moyenne 145 par an), ce qui représente 6 % du coût total du service. Ils participent aussi aux services d'hébergement, qui sont rationnés au profit des premiers cycles, des filles et des boursiers (soit 38 % de la population étudiante) à raison de 60 DT par an, ce qui représente 12 % du coût du service. Des études menées dans le cadre de la préparation du IXème Plan ont mis en évidence des pratiques d'abus et de gaspillage liées à une médiocre qualité, qui résulte elle-même pour partie des tarifs faibles et d'un niveau élevé de subvention. Il y a certainement ici des possibilités importantes de rationalisation, tant en termes d'efficacité que d'équité. *Restauration et hébergement pourraient se prêter en priorité à une action en vue d'une contribution accrue des utilisateurs, dans la mesure où il s'agit là de services non spécifiques à l'enseignement supérieur et non subventionnés pour la plus grande partie de la population.* La sous-traitance de certaines de ces activités à des professionnels de la restauration et de l'hébergement et l'encouragement des propriétaires de logements à les louer à des étudiants pourraient aussi donner lieu à des économies, tout en allégeant la responsabilité de l'Etat dans des fonctions où il n'a pas d'avantage comparatif particulier. De fait, des cités universitaires privées commencent à voir le jour. Il n'y a pas de données directes relatives aux dépenses privées liées à la fréquentation de l'enseignement supérieur (fournitures et livres, transports, etc.), mais compte tenu des estimations de la dépense privée totale, elles sont probablement faibles.

Les aides

Outre les subventions non discriminantes aux services d'enseignement et de restauration, et la subvention sélective à l'hébergement, l'Etat compense aussi les étudiants sur base non personnalisée pour leurs frais de transport (44 DT par tête). Enfin, l'Etat fournit une aide directe sélective à certains étudiants, qui, du fait de la quasi-gratuité de l'enseignement, constitue en réalité une contribution publique à leurs coûts d'opportunité. Deux instruments sont utilisés pour faire transiter cette aide directe : les bourses et les prêts. Bourses et prêts sont gérés par l'Office National des Oeuvres Universitaires comme deux guichets ayant chacun leur clientèle spécifique, le critère de répartition étant le revenu annuel des parents des candidats : au dessous de 1450 DT, les étudiants sont éligibles à une bourse ; en dessous de 4200 DT, ils relèvent du système de prêt.

Les bourses. Dans la pratique, on dénombre plus de 40.000 étudiants boursiers, soit 37 %, une proportion inférieure à celle que l'on relève dans les pays voisins. Bien que le plafond de revenus pour l'obtention d'une bourse soit inférieur au SMIG (de l'ordre de 1550 DT), l'efficacité redistributive des bourses (dont le montant unitaire est de 400 DT par an) est difficile à confirmer, dans la mesure où son octroi est tributaire des déclarations de revenus des parents des candidats. La répartition des boursiers en fonction de la catégorie socio-professionnelle de leur père montre en effet une sur-représentation des catégories non-salariées, pour lesquelles les déclarations sont le plus sujettes à caution (Ben Aiech, 1995). Or, parmi ces catégories, on ne trouve pas forcément celles dont les revenus sont effectivement les plus faibles, mais seule une étude plus approfondie permettrait de faire la part des choses. Faute d'en disposer, on doit s'en tenir à l'hypothèse que dans les conditions fiscales actuelles, la méthode de ciblage des bourses laisse une marge d'erreur qui pénalise sans doute les salariés.

Les prêts. Institués depuis 1987/88, ils bénéficient actuellement à environ un millier de nouveaux étudiants chaque année, soit moins de 1 % de la population étudiante. D'un montant

égal à celui de la bourse, remboursables en 10 ans sur la base d'un taux d'intérêt réel négatif (2,5%), ils font l'objet d'une forte demande, puisqu'un dossier sur quatre seulement est accepté[9]. Basée également sur les déclarations fiscales, l'instruction des dossiers souffre *a priori* des mêmes risques d'erreurs que les bourses, mais la difficulté essentielle du système réside plutôt dans le recouvrement. Celui-ci, exigible auprès des étudiants ayant trouvé un emploi permanent, est suivi au travers de l'affiliation à une caisse de sécurité sociale --automatique pour les salariés-- et est géré par le Ministère des Finances. Des 800 emprunteurs de la première génération, seulement 350 ont pu être retrouvés et ont commencé à s'acquitter de leur dette. Le faible taux de remboursement a deux origines bien distinctes : certains étudiants n'ont pas trouvé d'emploi permanent, et sont donc dispensés de remboursement, les autres ont un emploi, mais échappent au suivi[10] . Le premier cas ne constitue pas un véritable défaut de paiement, et fait partie des risques assumés par l'Etat. Dans le second cas, en revanche, les étudiants s'exposent théoriquement aux sanctions prévues par la réglementation commune relative aux créances publiques ; cependant, dans la mesure où il n'est pas possible de différencier entre les deux cas, les sanctions ne sont pas appliquées. Ainsi, il semble que les conditions d'une substitution progressive des prêts aux bourses ne soient pas encore réunies. De nombreuses expériences ont été tentées (on en recense une bonne cinquantaine) dans les contextes économiques les plus divers. Les résultats en sont souvent mitigés, en particulier s'agissant du recouvrement des crédits (Encadré no. 6). Mais des leçons peuvent être tirées de ces expériences --y compris des échecs-- pour améliorer l'efficacité et l'équité du programme (Woodhall 1983 et 1990, Johnstone 1986, Colclough 1996).

Encadré 5

Taux de défaut de paiement sur les prêts étudiants: comparaisons internationales (%) (1980-88)

Jamaïque	38,8
Suède	1,0
Ontario (Canada)	0,5
Colombie	12,0
Chili	40,0
USA	17,0
Danemark	<10,0
Israël	<2,0
Japon	2,3
Kenya	81,0
Hong Kong	<1,0

Source: Albrecht & Ziderman, 1991

9 Le taux nominal du marché monétaire s'élevait à 8,8 % en 1994 (Banque mondiale, 1995a).

10 Le taux de remboursement effectif est également affecté par les coûts administratifs et de gestion du programme, ainsi que par la subvention indirecte liée à l'application d'un taux d'intérêt inférieur au taux du marché (cf. Albrecht & Ziderman, 1993).

Au total, l'avenir du système d'aides ne peut se concevoir que dans une vision d'ensemble qui intègre d'une part la politique de tarification des divers services rendus ou financés par l'Etat, et d'autre part les contraintes de financement, et qui participe également de préoccupations d'équité et d'efficacité. Il n'y a pas un système unique, mais plusieurs systèmes qui doivent s'épauler (comme ce fut le cas au Chili ; cf. Castañeda 1986). Le principe général qui sous-tend une politique d'aide est de faire en sorte qu'aucun étudiant qualifié pour poursuivre ses études ne soit empêché de le faire pour des obstacles de nature financière. *Dans cette optique, les directions qui s'ouvrent consisteraient à combiner (i) un recouvrement des coûts plus significatif pour la formation proprement dite, (ii) une politique tarifaire plus développée, plus diversifiée et plus discriminante pour les services auxiliaires non directement liés à la formation, dont la gamme elle-même gagnerait à être diversifiée, et dont la production pourrait en partie au moins être confiée à des professionnels, (iii) une plus grande sélectivité dans l'attribution des bourses et un meilleur ciblage au profit des plus démunis, (iv) une prise en charge de la gestion du système de prêts étudiants par des établissements bancaires ayant un intérêt direct à recouvrer leur mise de fonds, et (v) le rapprochement des prêts des conditions du marché et l'amélioration des mécanismes de leur recouvrement.*

Synthèse des effets redistributifs. Un bilan des transferts nets perçus au nom de l'enseignement supérieur permettrait d'identifier quels sont véritablement les gagnants (et les perdants) des flux financiers consacrés à cette activité. Une estimation correcte de la redistribution opérée devrait prendre en compte les coûts de l'enseignement en les différentiant par filières. De même, elle devrait inclure non seulement les bénéfices présents retirés par les utilisateurs, mais leurs bénéfices futurs sous forme de revenus additionnels imputables à la formation reçue. L'exercice prendrait alors une dimension intergénérationnelle qui, du fait de l'insuffisance et l'inadéquation des données nécessaires pour le traiter, pose des problèmes méthodologiques sérieux qui le rendent hasardeux (Nelson 1977, Bowman, Millot, Schiffelbein, 1986, Lemelin, Millot, Perrot, 1989).

En revanche, on peut, en prenant un raccourci, estimer les différentiels de transferts budgétaires selon certains critères caractérisant les ménages. C'est ce qui a été fait dans l'une des études effectuées dans le cadre de la préparation du IXème Plan (Oueslati, 1995). L'étude, qui se base sur l'enquête sur la consommation des ménages de 1990/91, révèle en premier lieu que, globalement, les étudiants originaires de familles à revenus faibles (définis comme inférieurs au SMIG) sont très minoritaires : 8 % des étudiants provenaient de telles familles, alors que 38 % venaient de ménages dont les revenus étaient cinq fois supérieurs à ceux des smigards[11].

Aux extrêmes, le jeu de la gratuité d'un enseignement coûteux a pour résultat mécanique des transferts positifs en faveur des couches les plus aisées. En effet, que l'on considère l'origine géographique, le milieu de résidence ou le niveau social ou de revenu des parents, on retrouve systématiquement parmi ceux qui bénéficient le plus de l'enseignement supérieur les familles les plus aisées et les plus proches des grands centres urbains, et inversement, on retrouve parmi ceux qui en profitent le moins, les plus défavorisés, les moins urbanisés et les plus éloignés

---

11 Au passage, l'enquête permet d'établir que si les enfants de cadres supérieurs sont certes sur-représentés dans l'enseignement supérieur (23 % du total), ils sont surpassés par les enfants issus de ménages dont le chef est inactif (25 %), une catégorie manifestement hétérogène et trompeuse, dans laquelle se retrouvent sans doute d'authentiques retraités mais aussi divers indépendants bel et bien actifs.

géographiquement (Tableau 3.2). Ces résultats contrastent avec ceux obtenus pour les niveaux pré-universitaires, où les transferts sont nettement progressifs, et atténuent les inégalités de distribution des revenus. *C'est là un effet pervers classique du financement exclusivement public, et dont la prise en compte contribue à militer en faveur d'un recouvrement des coûts, mâtiné d'un système d'aide bien ciblé.*

Tableau 3.2 Transferts budgétaires moyens, minima et maxima, *via* les dépenses d'enseignement supérieur (1990-91)

Catégorie	Transfert moyen	Transfert minimum		Transfert maximum	
	Montant (DT par tête)	Ménages recevant le transfert minimun	Montant (DT par tête)	Ménages recevant le transfert maximun	Montant (DT par tête)
Milieu de résidence	16	Rural	6	Urbain	23
Région géographique	16	Centre-Ouest	8	District de Tunis	28
Niveau de dépenses	16	< 250 DT	4	> 1200 DT	45
Catégorie socio-professionnelle	16	Soutien sans travail	4	Cadres supérieurs/professions libérales	57
		Ouvriers agricoles	7	Retraités/autres inactifs	40

Source: d'après Oueslati, 1995

Le produit

La mise en oeuvre des ressources humaines et financières ainsi déployées a permis au secteur (public) de produire environ 13.000 diplômés par an. Une bonne moitié de ces effectifs sort des universités tunisoises, dont presque les deux tiers de la production consiste en maîtrisards. Proportionnellement, les universités de province délivrent plus de diplômes de techniciens et d'ingénieurs que leurs consoeurs de Tunis (tableau 3.3). En termes de ratios effectifs totaux/diplômés, les universités provinciales et tunisoises sont au coude au coude avec un ratio de l'ordre de 10:1. L'explosion des effectifs et l'amélioration des taux d'inscription n'auront d'impact positif que si les sortants du système sont porteurs d'un bagage supplémentaire, et donc que si la qualité de la formation suit elle aussi un mouvement ascendant. Si les employeurs potentiels ne perçoivent pas que les nouveaux diplômés apportent une plus-value, les progrès en termes d'accès seront gommés par un chômage accru et une frustration partagée par les étudiants et les employeurs pareillement échaudés.

Tableau 3.3 Diplômes délivrés par les universités tunisiennes (1995)

	Techniciens	Maîtrise	Ingénieurs	Professions médicales	Total
Universités de Tunis	1470	5410	530	330	7740
Universités du Centre et du Sud	1220	2170	390	510	4290
Institut de Formation des maîtres	1250				1250
Total	3940	7580	920	840	**13280** (a)

(a) auxquels s'ajoutent 180 diplômes spécialisés délivrés par Tunis I et II
Source: d'après MES 1995/96

L'adéquation aux besoins

Les informations manquent pour se prononcer sur l'adéquation quantitative et *a fortiori* qualitative de ces produits par rapport à ce que les employeurs recherchent, et on en est réduit à ce stade à chercher des éléments disparates : en particulier, on ne dispose pas de données récentes sur le chômage par niveau de diplôme. Les problèmes liés à la mesure du chômage conduisent d'ailleurs à se demander si ce dernier n'est pas généralement surestimé (Rama, 1996). On peut relever à partir de l'Enquête Nationale Population Emploi de 1989, que 2 % des chômeurs avaient un niveau d'instruction supérieur alors que parmi la population pourvue d'un emploi, ce taux était de 4,7 % (INS 1991) ; encore cette observation doit-elle être nuancée dans la mesure où, entre 1984 et 1989, la proportion d'actifs diplômés du supérieur augmentait beaucoup moins vite que celle des chômeurs diplômés. L'exploitation de l'enquête de 1994 devrait permettre de comprendre si ces évolutions persistent ou non. En attendant les résultats de l'enquête, l'Office de la Promotion de l'Emploi fait ressortir trois tendances sur la période 1987-1992 : (i) une baisse nette de la proportion des travailleurs qualifiés parmi les demandeurs d'emploi, (ii) une baisse --irrégulière-- de la part des travailleurs qualifiés dans les placements et (iii) une augmentation des postes de travail qualifiés dans les offres d'emploi (Annexe 12). A supposer que les travailleurs étiquetés "qualifiés" soient dans leur majorité des diplômés de l'enseignement supérieur, la superposition de ces trois tendances laisse à penser qu'il y a simultanéité de déficits et d'excédents de diplômés, génératrice d'un chômage affectant probablement les primo-demandeurs. *Une meilleure information sur le marché du travail est indispensable pour clarifier ces questions, et pour permettre aux établissements d'enseignement supérieur (et de formation professionnelle) un meilleur ciblage de leurs activités.* L'Observatoire de l'Emploi, dont la création est prévue auprès du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi, devrait satisfaire ce besoin.

La relation formation/salaires

La situation n'est pas meilleure s'agissant des données sur les salaires par niveau d'instruction. Dès lors, l'estimation de taux de rendement, qui pourrait fournir une indication statique sur la valorisation de la formation par le marché n'est pas possible[12]. Dans la fonction publique, les salaires sont des prix administrés qui rémunèrent les diplômes de façon mécanique. On peut, à partir des grilles de salaires dans la fonction publique, regrouper les cadres dont la position hiérarchique implique qu'ils ont été recrutés sur base d'un diplôme d'enseignement supérieur public (tableau 3.4) : d'une manière générale, ces cadres supérieurs débutent leur carrière avec un traitement équivalent à environ 2,5 fois celui d'un fonctionnaire en bas de la hiérarchie. A l'intérieur de la catégorie ainsi définie, le salaire maximun n'atteint pas le double du salaire minimum. On relève enfin que l'éventail est légèrement plus ouvert pour les cadres administratifs que pour les cadres techniques. Pour le secteur privé, des informations parcellaires tirées de l'enquête annuelle auprès des entreprises de 1990 indiquent un rapport entre les cadres (en principe diplômés de l'enseignement supérieur) et le personnel non qualifié qui se

---

12 La dernière en date se base sur des données remontant à 1980. A cette époque, le taux de rendement *privé* pour l'enseignement supérieur avait été estimé à 27 %, contre 13 % pour le secondaire, mais était inférieur à la moyenne régionale, estimée à 39 %. Par ailleurs, on a pu, à partir de ces données, présumer une segmentation du marché du travail, dans laquelle la possession d'un diplôme d'enseignement supérieur jouerait un rôle significatif (Abdennadher A, Karaa A., J.M. Plassard 1994).

situe à 3,5:1 dans l'*offshore* et à 3,5 dans le reste du secteur. Les résultats de l'Enquête Intégrée sur le Niveau de Vie des Ménages conduite en 1995 vont constituer une source extrêmement précieuse pour connaître avec précision les relations entre le niveau de l'investissement éducatif et les autres données sociales. En particulier, ils devraient permettre de construire des fonctions de gain. *La disponibilité rapide de ces résultats est donc primordiale.*

L'insertion des étudiants

Il n'y a pas de système de suivi systématique des étudiants qui permettrait de se faire une idée à la fois sur les conditions d'insertion et sur les établissements les plus performants. Des données fragmentaires présentées dans l'Etude Stratégique no. 11 (Ministère du Développement Economique, 1996) semblent indiquer que l'insertion est la plus rapide et la plus facile pour les diplômés des disciplines littéraires, qui ne prolongent qu'assez rarement leurs études au-delà de la maîtrise, trouvent en grande majorité un emploi stable dans les 18 mois suivant l'obtention du diplôme, et déclarent satisfaisante l'adéquation de leur emploi à la formation et à la qualification reçue. Ces résultats positifs tiennent sans doute en partie au fait que la plupart des diplômés de ces disciplines ajustent plus rapidement leurs aspirations aux possibilités réelles d'emploi, et sont recrutés directement comme enseignants -- une situation de plus en plus rare. Les prolongations massives de scolarité, et la longueur de l'insertion (fréquemment plus de 2 ans et demi) chez leurs collègues de sciences humaines et fondamentales laissent supposer que le passage de l'université au monde du travail n'est pas facile pour tous. Là encore, *un dispositif de suivi régulier des étudiants serait du plus grand intérêt, à la fois pour ces derniers, pour les établissements, et pour les autorités de tutelle.*

Tableau 3.4 Salaires et traitements annuels dans la fonction publique, selon le corps et le niveau hiérarchique (1995)

Corps et niveau	Salaire (DT)	Traitement (*) (DT)
1. Personnel administratif		
o Minimum (agent temporaire catégorie "D")	790	2766
o Cadres supérieurs (a)	2208	7645
o Maximum (administrateur général)	2999	9297
2. Personnel de bibliothèque		
o Minimum (préposé de bibliothèque)	790	2866
o Cadres supérieurs (bibliothécaires et documentalistes)	1888	5956
oMaximum (conservateur de bibliothèque)	2140	7190
3. Personnel technique		
o Minimum (agent technique)	885	3733
o Ingénieurs (b)	1887	7966
o Maximum (Ingénieur général)	2999	11715
4. Personnel technique divers		
o Minimum (agent technique statistique)	885	3733
o Architectes (en titre et principal)	1886	7990
o Maximum	2622	10738

(*) traitements = salaire de base + diverses indemnités

(a) moyenne simple des émoluments des administrateurs en chef, administrateurs conseillers, conseillers des services publics, et administrateurs

(b) moyenne simple des émoluments des ingénieurs en chef, ingénieur principal, ingénieurs des travaux de l'Etat et ingénieurs adjoints

Source: D'après une série de décrets relatifs aux rémunérations dans la fonction publique

Juger de la qualité du produit est encore plus difficile compte tenu des données disponibles (une caractéristique que la Tunisie partage avec ses voisins ; cf. Heyneman, 1996). Les entretiens avec des employeurs font ressortir une appréciation globalement positive sur les ingénieurs sortis des écoles. Le volume d'exportation des diplômés "*made in Tunisia*" est un indice intéressant mais sur lequel on dispose moins de données quantifiables que d'anecdotes : ces dernières tournent autour de ces jeunes tunisiens partis dans des pays plus développés après leur formation universitaire locale, et à qui a été offerte une bonne situation dans ces pays, en dépit des taux de chômage souvent élevés et des obstacles à l'immigration qui se multiplient depuis quelques années, en particulier en Europe. De son côté, l'Agence Tunisienne de Coopération Technique (ATCT) fait état de 260 coopérants bilatéraux en Europe et de près de 90 aux Etats-Unis, et en vingt années d'existence, a mobilisé plus de 14000 coopérants au service de 25 pays du Golfe et de l'Afrique. Le MES, enfin, fait état du très bon taux de réussite des étudiants tunisiens partis terminer leur thèse à l'étranger, un indice que la qualité de l'enseignement supérieur tunisien est encore de haut niveau.

IV. ENVIRONNEMENT INSTITUTIONNEL ET INCITATIF

L'évolution de l'environnement institutionnel de l'université tunisienne est capitale pour permettre à cette dernière un développement dynamique à la mesure des défis quantitatifs, financiers et qualitatifs qui vont se présenter dans les prochaines années. Divers volets de cet environnement sont en cause : (i) l'orientation des étudiants, (ii) l'organisation des études, (iii) la répartition des responsabilités pédagogiques, administratives et financières et (iv) la place du secteur privé et l'ouverture sur le monde extérieur.

L'orientation des étudiants

Un aiguillage transparent et équitable, mais difficilement réversible, centralisé et ne s'adaptant que lentement aux besoins de l'économie. L'orientation des étudiants à l'entrée à l'université est une étape importante du cursus, puisque cette entrée est ouverte à tous les bacheliers (et seulement à eux). La canalisation des étudiants entre diverses filières et institutions publiques est donc la seule marge de manoeuvre dont dispose l'autorité publique pour réguler ces flux dont elle ne contrôle pas directement le volume total. Ne pratiquant pas le rationnement global, l'Etat exerce sa préférence par l'intermédiaire d'un rationnement interne, en différenciant les disciplines. L'opération consiste donc à rapprocher les desiderata des étudiants et les priorités du gouvernement, lesquelles se reflètent dans la variation, d'une année sur l'autre, du nombre de places offertes dans les différentes filières. Malgré sa rigidité, le système a tout de même permis de moduler l'offre en freinant l'accès à certaines filières sans avenir et en l'ouvrant à celles qui sont pressenties comme porteuses (anglais par exemple). Mais le poids des orientations intervenues précocément dans le secondaire limite la marge de manoeuvre dans le supérieur.

Le système actuel d'orientation repose sur un algorithme qui évalue les aptitudes requises pour réussir dans la filière à partir des scores au baccalauréat. A ceux des étudiants qui, après plusieurs tours ne réussissent pas à entrer dans une des filières de leur choix et s'inscrivent dans une filière non désirée, s'offre au bout d'un an la possibilité de se présenter à un concours de réorientation, et en cas de succès à ce dernier, de recommencer (à zéro) leur cursus dans la filière désirée : faisant perdre une année, ce repêchage est dissuasif, et jusqu'à récemment, peu y avaient recours. Hormis cette possibilité peu alléchante, il n'y a pas d'appel.

Techniquement, le système est bien rodé, et en dépit des récriminations que profèrent à son endroit les étudiants évincés, il est équitable dans son principe et transparent dans son application. Sa faiblesse n'est pas intrinsèque, mais est liée (i) en amont, à la restriction du point d'entrée aux seuls bacheliers[13], et surtout (ii) en aval, à la rigidité du système universitaire dans lequel sont affectés une fois pour toutes les étudiants. Cette rigidité, qui se traduit par le caractère monolithique des cursus et par l'absence de passerelles ne permet en effet pas de corriger des orientations peut-être fondées au moment où elles ont été décidées, mais qui se sont révélées (ou confirmées) erronées par la suite. Enfin, totalement centralisé, le système déresponsabilise les universités et les établissements qui subissent passivement l'orientation et n'interviennent qu'en

13 En particulier, l'entrée est fermée aux diplômés des formations techniques.

aval pour en corriger les erreurs [14]. L'introduction, dans l'orientation, d'un critère régional (prévue par le Ministère) devrait rapprocher le système de la réalité.

L'organisation des études

L'organisation des études a fait l'objet d'une série de réformes qui se sont attaquées successivement à chacun des cycles universitaires. Le cadre général des études de maîtrise a fait le premier l'objet d'une refonte, avec la création des modules (décret du 22 novembre 1992). Bien intentionnée, la réforme a manifesté ses lacunes dès sa mise en oeuvre (1994/95) : le tronçonnage des anciens programmes annuels en tranches obligatoires n'a pas introduit la flexibilité que l'on attend d'un système véritablement modulaire dans lequel chaque module est sanctionné par un certificat "négociable" selon une séquence dont seules certaines étapes sont obligatoires. En outre, les modules n'étant pas dimensionnés de façon harmonisée, ils ne permettent pas la flexibilité interdisciplinaire : une année en science peut déboucher sur trois modules, alors qu'on peut en décrocher jusqu'à 10 en économie. La spécialisation de certaines universités par disciplines (Tunis I, II et III) ne vient pas assouplir le système. La réorganisation des études de 3ème cycle (décret du 6 septembre 1993) a été également entreprise, avec la création et/ou la réforme de diplômes intermédiaires (DEA et DESS) et du doctorat qui couronnait l'effort d'une décennie de travail et dont l'ampleur a été réduite.

Une approche plus souple est requise pour que les orientations en début de premier cycle n'hypothèquent pas toute chance de réorientation ultérieure. Le principe de base de cette approche est double : (i) donner aux étudiants la faculté de modifier leur cursus à plusieurs points de leur carrière universitaire --sans encourir de pénalité-- et (ii) donner aux universités la possibilité d'adapter leur offre de cours en fonction des demandes exprimées.

En premier lieu, les autorités chargées de ces orientations pourraient s'appuyer sur une batterie d'indicateurs relatifs à l'insertion des diplômés selon les filières (durée d'insertion, type de premier emploi, rapport avec les disciplines enseignées, salaire...), et faire largement diffuser les valeurs de ces indicateurs auprès des postulants : ceci permettrait une meilleure auto-sélection de la part de ces derniers, une adaptation plus fine des affectations, mais aussi de celle des programmes. Il est certain que la publication régulière de telles informations conduirait au classement implicite des filières, et par voie de conséquence à celui des institutions où elles sont organisées. En outre, une telle approche déboucherait sur une différentiation des institutions qui refléterait à la fois des écarts de qualité et des spécialisations éventuellement basées sur des situations économiques locales. Enfin, elle entraînerait probablement une modification du régime actuel de l'orientation qui ne tient compte que des capacités d'accueil. *Les filières ou disciplines ne faisant pas de bons scores sur les indicateurs pendant plusieurs années de suite feraient l'objet d'un examen approfondi, et un redéploiement devrait être envisagé, après recherche d'un consensus à leur propos (si la valeur négociable des dites filières est faible, leur valeur culturelle ou sociale justifie-t-elle leur maintien ?). Il serait logique que l'Observatoire National de l'Emploi et de la Formation soit activé et chargé du recueil, de la mise à jour et de la diffusion des indicateurs.*

---

[14] Au Portugal, on applique un numerus clausus basé sur l'évaluation des établissements. En Espagne (où 70 % des filières sont sujettes au numerus clausus), c'est le Conseil Universitaire qui détermine le nombre de places disponibles dans chaque institution.

En dépit des réformes récentes très positives évoquées plus haut, l'organisation actuelle des programmes et des certifications reste peu propice à cette approche, et ces réformes ont besoin d'être approfondies pour assouplir le système et le décloisonner. D'ores et déjà, le MES a entrepris une réflexion sur le sujet et a mis sur pied 21 commissions d'experts (correspondant aux 21 maîtrises actuellement offertes). *Une organisation modulaire plus prononcée permettrait à la fois de réduire les déperditions (et donc d'accroître l'efficacité interne) et de réagir aux changements venus du marché du travail (et donc d'accroître l'efficacité externe). Sans bouleverser le système, il serait opportun d'envisager une organisation permettant au niveau du premier cycle de cumuler des modules de valeur standardisée, en ayant soin de définir un noyau obligatoire cohérent pour chaque grande famille de disciplines ; un reformattage des modules est donc nécessaire afin d'assurer la compatibilité avec un tronc commun et davantage de polyvalence.* Ces dispositions ne devraient pas avoir seulement un effet sur l'efficacité du système, mais devraient également favoriser la qualité (cf. par exemple le rapport de Ketele 1996). *Une réorganisation des premiers cycles dans ce sens permettrait une répartition plus claire des rôles, éliminerait les confusions entre recherche et enseignement et faciliterait le filtrage définitif en vue des études véritablement universitaires du second cycle. Entièrement tournés vers l'enseignement et sanctionnés par un diplôme spécifique, ces cycles préparatoires pourraient être fédérés en collèges avec leurs propres enseignants et règlements*[15].

De fait, il n'y a pas de raison profonde pour maintenir un système unique s'imposant à tous les établissements, et on pourrait s'acheminer vers une organisation différenciée par universités, ce qui impliquerait d'une part la décentralisation du travail de reconfiguration des modules et des programmes, ainsi que des décisions d'habilitation, et d'autre part la mise sur pied d'un système d'équivalences (contrôlé au niveau central) pour assurer l'indispensable perméabilité entre facultés et entre universités. La mobilité des étudiants entre universités aurait également des implications en matière de gestion de ressources et devrait se traduire par une flexibilité correspondante dans ce domaine, et par un rôle accru à l'échelon de l'université.

La répartition des responsabilités de gestion

Le montage institutionnel. Les responsabilités dans le secteur se partagent entre le MES (et d'autres ministères dans les cas de cotutelle) au niveau central et les EESR, établissements d'enseignement supérieur et de recherche (facultés et écoles) au niveau local. Avec la loi du 28 juillet 1989, les universités sont venues se rajouter à l'édifice, pour pallier la difficulté croissante de maintenir la communication entre les établissements devenus nombreux et le ministère. La greffe n'a pas encore totalement pris, en partie du fait de silences ou d'ambiguïtés juridiques, en partie du fait des habitudes anciennes. La coexistence des présidents d'université nommés par décret et des doyens de facultés élus par les enseignants n'est pas simple. Contrecarrant les relations directes entre ces doyens et le Ministre, mais ne disposant pas de responsabilités étendues, les présidents d'université ont du mal à asseoir une autorité qui reste limitée, tant sur les plans financier et administratif que pédagogique. Ils sont souvent perçus comme un échelon supplémentaire qui s'interpose inutilement dans le circuit de décision, plutôt que comme les représentants d'université dont la réalité est encore relativement fragile. Ainsi, la création des universités, qui était censée amorcer la décentralisation du système, n'a pas

---

15 La création d'instituts de ce type est envisagée par la commission syndicale qui réfléchit sur le devenir de la Faculté des Sciences de Tunis.

véritablement atteint cet objectif, et surtout, le système à trois échelons aujourd'hui en place, n'a pas réussi à améliorer les performances en matière de gestion administrative[16].

Statutairement, universités et EESR sont des établissements publics à caractère administratif (EPA), dotés de la personnalité civile et de l'autonomie financière. Ceci dit, la répartition des responsabilités respectives des universités et des établissements qui y sont regroupés, scellée par la loi de juillet 1989 et par le décret d'application de décembre de la même année, n'est pas toujours claire. D'ailleurs, il ressort des entretiens avec les présidents d'université eux-mêmes une certaine latitude dans l'appréciation de leur rôle et dans l'interprétation des textes. On entend aussi de la part des acteurs situés au niveau des établissements le même manque d'unanimité quant à cette répartition. Dans les faits, elle est complexe, dans la mesure où de nombreuses décisions requièrent l'intervention d'au moins deux des trois instances (tableau 4.1).

L'essentiel des décisions reste l'apanage du ministère, une minorité est du ressort des établissements, et l'université gère le reste, tout en exerçant un contrôle partiel sur ces derniers. Sans locaux propres (à Tunis), avec des budgets et un personnel propres très limités, les universités ne participent pas aux décisions pédagogiques. Elles ne se prononcent pas sur les admissions, ni sur les orientations entre facultés, n'ont pas de rôle dans la définition des programmes, ni sur le découpage des modules ; elles n'administrent ni les mouvements de personnel (sauf entre les établissements qu'elles regroupent), ni --à l'exception des heures complémentaires-- leur rémunération. Ainsi, les allocations et mutations d'enseignants étant décidées au niveau central, elles peuvent perturber le déroulement d'un programme, et ne pas correspondre aux plans d'une université en matière de lancement de nouveaux modules[17]. Les prérogatives en matière de promotion des enseignants échappent aux présidents d'université, et de leur côté, les doyens élus hésitent à utiliser les leurs (surtout s'il s'agit de sanctions). Quant à l'attribution de bourses, elle échappe aux uns et aux autres, et est du domaine de l'Office des Oeuvres Universitaires.

L'allocation des ressources est un processus centralisé, dans lequel seuls les intrants sont pris en compte. Au cours des discussions budgétaires, les présidents d'université recueillent les propositions exprimées par les chefs d'établissements, puis, après un premier filtrage, les discutent avec le MES, lequel présente les propositions amendées au Ministère des Finances. Le contrôle exercé par le MES enlève de son utilité à celui que le président d'université est censé faire. Si un système d'orientation des étudiants géré au niveau des universités était mis en place, l'allocation des ressources pourrait elle aussi se faire à ce niveau, et les universités à leur tour répartiraient les subventions aux établissements.

Pas impliquée dans la gestion des dépenses courantes salariales, l'université n'est pas non plus l'ordonnateur des dépenses d'équipement (titre II), et pas davantage des dépenses de fonctionnement. De surcroît, comme les transferts du titre I au titre II, ainsi qu'entre chapitres d'un même titre sont proscrits, il n'y a pas de marge de manoeuvre possible pour réallouer des

---

16 Des progrès ont toutefois commencé à se manifester, en particulier grâce à l'adoption d'un programme informatique de gestion qui a introduit une plus grande transparence (Banque mondiale, 1992).

17 L'avis favorable des établissements de départ et de destination est certes nécessaire, mais peu de chefs d'établissements utilisent cette faculté pour aller à l'encontre d'une décision ministérielle.

fonds au cours d'un même exercice, et donc pour s'adapter à des situations nouvelles. Dans ces conditions, il est difficile de parler d'autonomie opérationnelle. De même, plutôt que de décentralisation, plusieurs interlocuteurs préfèrent parler de déconcentration. Des dispositions récentes ont été prises pour introduire plus de souplesse (autorisation des reports de crédits non dépensés, désignation d'ordonnateurs secondaires, recours aux paiement par chèques,...), mais ne ne confèrent pas de véritable autonomie aux établissements.

Tableau 4.1
Matrice des responsabilités dans le système d'enseignement supérieur

	Ministère des Finances	Ministère de la Fonction Publique	Ministère de la Recherche	M.E.S.	Université	Etablissement
Enseignement						
-Admissions				↘		
-Organisation des disciplines				↘		
-Organisation des établissements				↘	↓	↓
-Diplômes				↘		
-Organisation des Examens						↘
-Discipline des étudiants						↘
Personnel enseignant						
-Postes vacants	↘			↓	↓	↓
-Recrutement des titulaires				↘		
-Recrutement des contractuels					↘	
-Rémunération	↘	↘		↓		
-Promotion				↘		
-Affectations et mutations entre univ.				↘	↓	
-Affectations et mutations entre éts.					↘	↓
-Discipline				↘	↓	↓
-Heures complémentaires					↘	↓
Personnel administratif						
-Recrutement				↘		
-Affectations et mutations entre univ.				↘	↓	
-Affectations et mutations entre éts.					↘	↓
-Rémunération	↘	↘				
-Discipline				↘	↓	↓
Finances et budget						
-Exécution du budget des éts.	↘			↓	↓	
-Exécution du budget des universités				🕮	↘	
-Fixation du budget des éts.				↘	↓	↓
-Exécution du budget des éts.				🕮	↓	↘
-Entretien des équipements					↘	
Recherche						
-Définition des programmes					↘	↓
-Financement des programmes			↘	↘	↓	↓
-Contrats			↘	🕮	↘	↓
-Brevets				↘		
-Cadre général des contrats				↘		
-Négociation et signature				🕮	↘	↓
	Pouvoir de décision		↘			
	Pouvoir d'approbation		↓			
	Pouvoir de proposition		↓			
Source: Banque mondiale	Consultation		🕮			

L'incitation à mobiliser des ressources propres est minime. Assimilées à des ressources publiques, les ressources propres --dont la dénomination est trompeuse-- dérivées de contrats avec l'extérieur sont en effet soumises aux mêmes contraintes et contrôles que les premières, avec ce que cela implique de retards, notamment pour l'obtention des autorisations de dépenses. De plus, les EESR qui réussissent à attirer de telles ressources extérieures grâce à des contrats craignent de se voir amputer d'une partie de leur financement d'origine publique. Le même type de méfiance suscitée par un excès de contrôle conduit des enseignants à accepter des activités de consultation totalement privées qui non seulement ne bénéficient pas à l'institution à laquelle ils appartiennent, mais les amènent souvent à réduire encore le temps qu'ils y consacrent.

Pour mettre fin à ces effets pervers, pour relancer l'intérêt de chercher un financement extérieur, et pour alléger les tâches de contrôle de l'Etat, une discrétion totale pourrait être laissée aux institutions dans l'utilisation des crédits privés obtenus par la signature de contrats. Corrolairement, le montant des fonds ainsi gagnés par les institutions ne devrait pas influer sur le montant des subventions publiques allouées.

Plus généralement, le desserrement des contraintes administratives non seulement permettrait d'attirer un flux plus important de ressources privées dans les universités, mais conduirait également à des gains de productivité dans la gestion des ressources publiques, et serait probablement vécu positivement par les personnels enseignants et administratifs. Mais il faut pour cela un statut juridique approprié, consacrant une tutelle moins stricte, et moins orientée vers le contrôle a priori. Or il existe en Tunisie des formules juridiques laissant aux institutions publiques plus d'autonomie que les EPA : c'est d'une part l'Etablissement public de santé, formule déjà éprouvée dans le cas des hôpitaux, qui eux aussi, sont fournisseurs de services à l'intention d'une clientèle privée, sous tutelle publique. Les ISET, quant à eux, bénéficient également d'un statut moins contraignant, et qui semble donner satisfaction, tant à ses administrateurs qu'à la tutelle. A l'extrême, il y a aussi les EPIC (Etablissements publics à caractère industriel ou commercial), mais dont les finalités sont éloignées de celles de l'université. *Il serait intéressant de lancer au plus vite une réflexion en profondeur sur ces formules et sur leurs variantes, et d'examiner les possibilités d'adaptation aux besoins des universités et de leur personnel. Ces besoins sont relatifs en priorité, d'une part à la capacité de l'université de contrôler l'orientation des nouveaux inscrits entre les divers EESR, et d'autre part à celle de réallouer les ressources entre EESR en fonction des objectifs à long terme de l'université.*

La tutelle de l'université sur les EESR serait, dans la conception suggérée ici, nettement accrue, et se substituerait en grande partie à celle qu'exerce à l'heure actuelle le MES. La formule à trouver irait naturellement dans le sens d'une plus grande décentralisation des ressources et des décisions, et pourrait se traduire par la signature de contrats-programmes entre le MES et les universités. Ces contrats fixeraient les objectifs de chaque université, identifieraient des indicateurs de performances, et consacreraient le principe de redevabilité ("accountability") des universités. En somme, il s'agirait d'introduire progressivement une logique d'allocation globale des ressources, qui irait de pair avec des évaluations périodiques des établissements bénéficiaires. Les expériences de part le monde ne manquent pas : celles des

Pays-Bas et du Royaume Uni, du Chili ou du Pakistan, méritent d'être méditées[18] *. Des changements dans cette direction ne vont pas de soi ; ils iraient à contresens des comportements actuels, et pourraient provoquer des rejets. Ils devraient faire l'objet, à côté de l'expertise technique qui s'impose, d'une consultation aussi large que possible. Ils devraient aussi être accompagnés de programmes de formation, en particulier dans le domaine de la gestion, afin de préparer le personnel des universités à son nouveau rôle.*

La fonction enseignante

L'un des grands défis de l'enseignement supérieur de demain est à rechercher du côté de ceux qui sont chargés de le faire fonctionner : les enseignants. On a déjà vu qu'ils avaient une part critique dans la problématique actuelle des coûts ; demain, c'est la question de leur disponibilité qui va se poser, et au delà, c'est d'eux que dépendra la qualité de l'enseignement[19]. Il faut donc y regarder de près.

Le statut et la carrière des enseignants

La priorité aux activités de recherche dans la carrière des enseignants

Les enseignants à temps plein relèvent du statut général de la Fonction publique, sous réserve de leur statut particulier, en partie dérogatoire. Le statut particulier des enseignants-chercheurs (décret du 6 septembre 1993) définit quatre grades : professeur, maître de conférences (ces deux grades formant les enseignants de "rang A"), maître-assistant et assistant (ou enseignants de "rang B"), auxquels s'ajoutent quatre autres catégories : les professeurs émérites, les enseignants visiteurs, les enseignants associés et les assistants contractuels. Leur rôle est double : (i) participer à l'élaboration des connaissances et assurer leur transmission par l'encadrement, le conseil et l'orientation des étudiants ainsi que par l'amélioration des méthodes pédagogiques ; (ii) participer aux activités de recherche scientifique, contribuer au développement de celle-ci et à la finalisation de ses résultats. Dans la définition des fonctions, le statut met donc sur le même plan les activités de recherche et l'enseignement. La pratique, elle, est différente, et relègue au second plan les activités pédagogiques.

Recrutement et avancement. Ils sont codifiés par une série de conditions et d'épreuves qui mettent au premier plan les activités de recherche, et au second celles d'enseignement, et ce, quel que soit le niveau de carrière (Annexe 13). On accède au premier échelon --celui d'assistant-- par voie de concours ouvert après six ans d'études supérieures, et en justifiant de la préparation d'une thèse. A l'issue d'une période probatoire de deux ans, qui ne comporte aucune formation pédagogique, la titularisation intervient théoriquement sur la base de l'avancement de

---

18 Autonomie des établissements et allocation des ressources sur base des produits (*outputs*) vont bien sûr de pair. Ainsi, en Grande Bretagne, où les ressources sont allouées sur cette base, les 130 universités sont autonomes et responsables de leurs affaires financières, académiques et administratives, et décident elles-mêmes des programmes, des admissions et des examens. Une discussion intéressante des divers mécanismes de financement des universités est présentée dans Albrecht & Ziderman, 1992b. On y trouve en particulier exposé le concept d'"institutions-tampons" chargées de la répartition des ressources entre universités. Voir aussi Sheehan, 1996.

19 La question de l'évolution de la fonction enseignante est posée un peu partout dans le monde (Higginson, 1996).

la thèse. Le recrutement des maîtres-assistants, ainsi que l'accès au titre de maître de conférence est subordonné à un concours sur la base des travaux de recherche.

L'enseignement n'est que marginalement pris en compte, tant pour le recrutement que pour le déroulement de la carrière. Dans la pratique, seuls les travaux de recherche comptent vraiment. En-dehors de la fixation d'un nombre d'heures, le statut d'enseignant ne comporte pas d'obligations chiffrées de présence auprès des étudiants, de corrections d'examens, ou de services à l'université : l'enseignant-chercheur "doit" un nombre limité d'heures d'enseignement, le temps restant pouvant être entièrement consacré à l'activité sur laquelle il est évalué, à savoir la recherche. On pourrait s'attendre alors à ce que cet éventail d'incitations conduise les universitaires à se consacrer essentiellement à la recherche. Mais, selon les témoignages recueillis, ce n'est le cas que pour une minorité d'entre eux.

Il y a plusieurs raisons à cette situation :

(a) Le système d'incitations est en réalité très faible : (i) La carrière est brève ; les règles d'ancienneté pour se présenter à la promotion permettent à un universitaire de parvenir au grade de professeur au bout d'une dizaine d'années. Ceux qui ont atteint ce grade sont au faîte de leur carrière. Pour eux, il n'y a plus aucune incitation, ni contrainte, à continuer des recherches ou à encadrer et former les jeunes chercheurs ; (ii) une fois titularisés, les assistants sont modérément incités à achever leur thèse[20]. En effet, le fait de pouvoir être titularisé sans avoir achevé sa thèse n'est guère incitatif. Cette possibilité, liée à un critère laissant trop de place au subjectif (l'état d'avancement de la thèse), représente une anomalie. Il convient toutefois d'observer que récemment, les commissions ont cessé de titulariser les assistants ne présentant pas de thèse achevée.

(b) Le système de recrutement national et d'affectation centralisée laisse peu de responsabilité aux instances universitaires et des établissements, ainsi encouragés à la passivité dans des prises de décisions qui pourtant affectent leur fonctionnement. Enfin, les moyens matériels disponibles, en locaux comme en équipements, sont le plus souvent insuffisants.

(c) La pression du nombre des étudiants pèse lourdement sur le temps disponible, surtout au rang B. La faiblesse même des obligations de service d'enseignement explique que presque tous les enseignants fassent des heures complémentaires, allant parfois jusqu'à doubler leurs horaires : ce qui reste raisonnable pour le rang A avec au maximum 9 heures, et même en-dessous des standards internationaux, peut devenir très lourd pour le rang B si l'achèvement de la thèse est effectivement poursuivi.

Au bout du compte, cette priorité donnée à la recherche sur l'enseignement est non seulement préjudiciable à la qualité de ce dernier, mais elle est pour partie illusoire. L'insuffisance de moyens, les difficultés administratives pour les gérer, l'absence de masse

---

20 Cette observation concerne surtout ceux qui ont commencé leur thèse sous "l'ancien régime" de la thèse d'Etat, oeuvre monumentale dont la rédaction pouvait prendre plus de dix ans, voire, dans certaines disciplines, s'étaler sur toute une carrière d'enseignant. La nouvelle thèse n'a été introduite qu'en 1993 et, dès lors que l'option de continuer sous l'ancien régime leur a été laissée par le texte, nombreux sont ceux qui sont encore en train d'écrire une thèse d'Etat.

critique, le manque de débouchés pour la recherche appliquée, tout se ligue pour réduire les possibilités de faire véritablement de la recherche, ou en tout cas d'en faire aussi systématiquement que les critères utilisés par le système de recrutement et de promotion en vigueur tendraient à le laisser penser.

Un système de promotion et de recrutement grippé

Il résulte de ce qui précède que les carrières sont souvent bloquées, notamment en lettres et sciences humaines, et que certains assistants sont sur le point d'achever leur carrière à ce grade. L'absence de recherche ; le refus, pour ceux qui en font, de postuler lorsque le poste est offert en province loin de leur équipe ; le malthusianisme de certains jurys ; enfin les classiques querelles de chapelle cumulent leurs effets pour stériliser le recrutement et menacer à terme le maintien d'un bon niveau académique. L'analyse des résultats de la session 1995 des concours de recrutement confirme ce constat et montre la faiblesse croissante des candidatures au fur et à mesure que l'on progresse dans la hiérarchie, faiblesse que ne suffit pas à expliquer la relative jeunesse des enseignants au grade de maître-assistant ni les difficultés conjoncturelles dans la mise en place des jurys d'habilitation (Tableau 4.2).

Tableau 4.2 Les recrutements d'enseignants par grade (1995)

Grade	Postes	Candidats	Admis
Assistants	229	572	168
Maîtres-assistants			
concours interne	200	139	125
concours externe	84	224	61
Maîtres de conférence	186	73	50
Professeurs	72	56	41
Total	**771**	**1064**	**445**

Source: D'après chiffres du Ministère de l'Enseignement Supérieur

Ces chiffres montrent d'une part que l'université tunisienne va avoir le plus grand mal à faire face à l'accroissement du nombre des étudiants autrement qu'en multipliant les recrutements d'enseignants autres que les enseignants-chercheurs et en accroissant le nombre d'assistants ; d'autre part, que les jurys n'ont guère le choix, et donc ne peuvent exercer une véritable sélection qu'en s'abstenant de pourvoir les postes. A cet égard d'ailleurs, il est malsain que les mêmes jurys aient à la fois à évaluer des compétences individuelles et à traiter des dossiers de recrutements. A terme, sous la pression des besoins quantitatifs, la qualité risque de se dégrader, et le renouvellement du corps de s'épuiser. D'ores et déjà, l'université tunisienne recourt de plus en plus à des enseignants non-chercheurs pour assurer les cours, ensemble hétérogène dans lequel on retrouve pêle-mêle : des enseignants associés[21] ; des assistants

[21] Personnes qualifiées comptant au moins dix ans d'activité professionnelle non universitaire et justifiant d'une notoriété et d'une expérience en relation avec la discipline enseignée.

contractuels, recrutés pour deux ans renouvelables[22] ; enfin et surtout, des professeurs de l'enseignement secondaire affectés dans les établissements universitaires[23].

La pyramide des carrières est de plus en plus écrasée. En 1995-1996, 30,5 % des enseignants du supérieur ne sont pas des enseignants-chercheurs : le tiers environ sont des contractuels, les autres étant des enseignants du secondaire. Les professeurs et maîtres de conférences sont très minoritaires, et représentent rarement plus de 15 % de l'effectif enseignant; ils sont moins de 5 % dans certaines facultés à Kairouan ou Sfax, et il n'y a aucun enseignant de rang A dans certaines disciplines en province (Annexe 14).

Ne faisant l'objet d'aucune incitation financière et d'aucune évaluation, la fonction d'enseignement est aussi négligée sur le plan qualitatif. La formation pédagogique initiale est encore à organiser. Aucun système de formation continue n'est en place. Les enseignants se bornent donc à reproduire les méthodes pédagogiques qu'ils ont eux-mêmes subies quand ils étaient étudiants. La focalisation du système d'évaluation sur la recherche a des effets pervers sur l'enseignement : le fait de se tenir à la disposition des étudiants pour les conseiller est vécu comme une perte de temps, d'autant plus que peu de locaux sont disponibles à cet effet ; les enseignants nommés en province ne viennent dans leur faculté que pour leurs cours, et retournent aussitôt à Tunis, où se trouvent la plupart des équipes de recherche.

La faible contrainte horaire qui pèse sur les enseignants de rang A et la pénurie croissante de ces derniers, conduit à confier les étudiants, pour l'essentiel, aux enseignants les moins chevronnés (assistants ou contractuels). Cette situation contribue sans doute aux taux d'échec élevés du premier cycle de l'enseignement supérieur, qui est celui dans lequel les étudiants ont le plus besoin d'être encadrés et assistés. Simultanément, il n'est sans doute pas fait un usage optimal des enseignants agrégés du secondaire affectés dans le supérieur, qui disposent pourtant d'une expérience pédagogique unique et précieuse.

Vers une évolution de la fonction enseignante

L'amélioration de l'efficacité interne dans l'enseignement primaire et secondaire va amener à l'université des effectifs d'étudiants considérables. La nécessité de diversifier et de professionnaliser les formations est déjà partiellement prise en compte, avec le développement des ISET et la mise en place progressive de DESS. Il reste à réfléchir à un profil de personnels plus adapté à la nouvelle donne. Ceci suppose un rééquilibrage des activités des universitaires en faveur de l'enseignement, et la remise en cause du dogme que tout enseignant du supérieur est nécessairement un enseignant-chercheur. Les changements sont particulièrement nécessaires et urgents dans le premier cycle, dans la mesure où l'enseignement à ce niveau exige une bien plus grande disponibilité de la part des enseignants.

---

22 Parmi les titulaires d'un DEA, d'une agrégation de l'enseignement secondaire ou d'un diplôme sanctionnant six années d'études supérieures (ce sont en fait des étudiants que l'on aide ainsi à commencer leur thèse).

23 Ce sont les seuls à avoir reçu une formation pédagogique.

Faire face à la croissance des effectifs

Doubler le nombre des enseignants du supérieur en cinq ans, le tripler en huit ans, ainsi que les projections du MES en démontrent le besoin, est hors de portée au rythme actuel des recrutements et des promotions. Les prévisions du 9ème Plan chiffrent les besoins pour les universités à 600 enseignants supplémentaires par an pendant la période (auxquels devraient s'ajouter 240 enseignants pour les ISET et les IPEI), et 530 pendant le 10ème Plan. Or, il est paradoxal de se poser ce problème alors que les obligations de service d'enseignement sont faibles en comparaison des standards internationaux. *La première action à entreprendre consisterait donc à augmenter sensiblement les minima requis, et à leur ajouter des heures de "service" consistant en la participation à la vie de l'université et en l'assistance aux étudiants. Il serait utile de mieux spécifier les obligations de service de toute nature pour tous les grades, et de les quantifier*[24].

Débloquer les carrières et assurer le maintien du niveau

Il est indispensable, parallèlement, de rendre une plus grande fluidité à la carrière d'enseignant, et d'y introduire des cheminements alternatifs. En premier lieu, la titularisation ne devrait intervenir qu'après l'obtention du doctorat, et une limite stricte devrait être imposée au renouvellement des contrats pendant la préparation de la thèse. Elle ne devrait aussi intervenir qu'après une formation pédagogique appropriée qui reste à mettre en place, et qui devrait être poursuivie en formation continue au cours de la carrière.

***Rendre plus attractives les tâches d'enseignement**. En second lieu les incitations des maîtres de conférence et surtout des professeurs à encadrer et former les jeunes enseignants-chercheurs devraient être accrues : l'activité d'encadrement requise devrait être quantifiée, évaluée, et sanctionnée par une modulation des primes*[25] *; la carrière devrait être allongée, par augmentation des conditions d'ancienneté pour postuler au grade supérieur, éventuellement par l'instauration d'un grade supplémentaire pour les professeurs ; enfin, l'enseignement devrait être pris en compte dans l'évaluation individuelle, au même titre que la recherche, pour la promotion à tous les grades.*

***Ouvrir les carrières**. En troisième lieu, la diversification et la professionnalisation des enseignements est inévitable. Et la nécessité d'augmenter considérablement le nombre d'heures d'enseignement disponibles plaide pour une adaptation du droit à la réalité, c'est-à-dire pour la création d'une catégorie d'enseignants du supérieur, de haut niveau mais se consacrant essentiellement à l'enseignement. Ces enseignants pourraient en priorité être affectés au premier cycle.*

A ce niveau en effet, de même que pour enseigner les langues vivantes en gestion, ou la gestion dans les cursus littéraires, point n'est nécessaire d'être enseignant-chercheur. Au surplus, il y a peu de chances que 6500 enseignants-chercheurs soient tous des chercheurs de haut niveau, et le restent pour toute leur carrière : pour les enseignants aussi, le changement d'échelle entraîne des changements qualitatifs. Cette diversification de la fonction d'enseignant du supérieur existe

---

24 Pour un ajustement fin aux besoins des facultés, le ministère pourrait se borner à fixer des fourchettes et permettre aux doyens de négocier les ajustements individuels.

25 Elles sont à l'heure actuelle pratiquement automatiques, et ont perdu leur fonction incitative.

déjà dans beaucoup de pays étrangers, où elle correspond à la diversification des institutions : les institutions se consacrant aux premiers cycles n'emploient pas de chercheurs et font peser une lourde charge horaire sur les enseignants ; beaucoup de seconds cycles à orientation professionnelle font de même. Tel est le cas général, notamment, en Amérique du Nord et en Asie, où en fait, les enseignants-chercheurs au sens complet du terme sont une minorité. Tel est aussi d'ailleurs partiellement le cas de la Tunisie, avec les enseignants des ISET et l'emploi des enseignants du secondaire. Mais la prolongation des tendances actuelles à l'université risquerait d'entraîner des conséquences négatives graves sur la qualité de l'enseignement.

Plusieurs solutions pourraient être envisagées, parmi lesquelles :

- la création d'un nouveau corps, recruté au niveau du doctorat (thèse achevée) mais ayant des obligations d'enseignement lourdes limitées seulement par la nécessité d'assurer leur propre formation continue et de maintenir le contact avec les chercheurs ;

- l'extension à toutes les disciplines du corps des enseignants-technologues, ce qui supposerait l'adaptation de leur statut pour le rendre applicable aux spécialistes des disciplines non technologiques ;

- l'accroissement du nombre et l'utilisation systématique des enseignants agrégés du secondaire, qui constituent un corps de haut niveau particulièrement bien adapté aux premiers cycles; ceci supposerait d'augmenter le nombre des disciplines ouvertes à l'agrégation ;

- ou encore la possibilité pour l'enseignant de se spécialiser temporairement soit dans l'enseignement "pur"(avec des obligations lourdes de service et de présence), soit dans l'enseignement-recherche (avec des horaires plus légers mais des exigences accrues en matière de recherche). Cette dernière solution permettrait aussi aux institutions de moduler l'activité des enseignants en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs. Mais elle comporte le risque de créer des tensions à l'intérieur de la profession, et n'est peut-être pas adaptée au contexte actuel.

Systématiser l'évaluation

Mettre en place un système rigoureux et transparent d'évaluation est une condition nécessaire pour que puissent réussir pleinement les dispositions décrites plus haut. C'est également indispensable pour acheminer le secteur universitaire vers une plus grande efficacité. Jusqu'il y a peu, il n'existait pas en Tunisie de dispositif systématique pour évaluer les performances du personnel enseignant. C'est tout récemment qu'a été créée une Commission Nationale d'Evaluation (CNE). L'une des premières initiatives de la CNE a été de lancer une enquête auprès des enseignants pour connaître leurs activités au cours de l'année académique 95/96. L'enquête a provoqué des rejets de la part de certains de ses destinataires craignant le manque d'expertise de ceux qui seront chargés de son exploitation, une pénalisation des enseignants "trop engagés" dans les activités d'enseignement, et plus généralement une atteinte à la liberté académique. Elle est cependant exploitable, et constituera une première référence.

La Tunisie ne peut aborder la nouvelle phase d'expansion de son université sans s'assurer que cette expansion ne se fera pas au détriment de la qualité de l'enseignement. Et le seul moyen pour y parvenir est de systématiser et banaliser le recours à l'évaluation, tant du personnel que des programmes et des établissements. Cependant, l'évaluation des enseignants doit répondre à des objectifs clairs, et être organisée avec des critères spécifiques et transparents, de sorte que les enseignants sachent bien de quoi il retourne, et collaborent à l'évaluation. Il importe aussi que les enseignants sachent qui est chargé de l'évaluation, et qu'ils participent eux-mêmes à cette dernière. L'évaluation peut chercher essentiellement (i) soit à éclairer les

décisions d'avancement, (ii) soit à faciliter l'enrichissement pédagogique. Dans le premier cas, elle se fera plutôt sous forme de rapports annuels, et il faudra rendre publics les indicateurs retenus et la grille des activités évaluées, avec leurs pondérations respectives, tant pour l'enseignement que pour la recherche. Dans le second, on aura plutôt recours à des interventions ponctuelles avec l'aide de pédagogues.

Un centre-ressource spécialisé dans l'assistance pédagogique pourrait être un outil fort utile pour accompagner l'évaluation --spécialement, entendue dans le deuxième sens : ce centre, comme ceux qu'on trouve en Amérique du Nord ou aux Pays-Bas fournirait un soutien collectif (ateliers) ou individuel (consultations) aux enseignants nouveaux ou en difficulté, ou simplement désireux d'améliorer leur pratique. Il abriterait des spécialistes d'ingénierie éducative, pourrait servir de base pour le lancement d'expériences pilotes et devenir un centre de conseils, d'initiative et de recherche pour l'enseignement à distance et les nouveaux medias interactifs dont le développement rapide est inéluctable.

Assouplir et décentraliser la gestion des enseignants. *Les universités devraient se voir donner une plus grande responsabilité dans la gestion de leurs personnels enseignants, pour pouvoir mener une véritable politique institutionnelle, récompenser les meilleurs et exercer la pression nécessaire sur les autres. En particulier, les universités devraient jouer un rôle déterminant dans le choix des enseignants appelés à y exercer et décider (sur la base de contingents globaux), des postes à ouvrir à toutes les candidatures ou des promotions à accorder en interne. La détermination individuelle des obligations de service à travers le choix de l'une ou l'autre voie, la discipline, l'évaluation des enseignants, celle des activités d'encadrement et de la participation à la vie de l'institution, l'attribution des primes et leur modulation, devraient être décidées au niveau de l'université.*

Un secteur privé naissant

A côté du système d'enseignement public, il existe un secteur privé qui n'attirait en 1994/95 que trois mille étudiants environ, dont les deux tiers fréquentaient l'Université Libre de Tunis, les autres étant dispersés dans une dizaine de petits établissements. Avec moins de 3 % des effectifs totaux, le secteur privé est donc encore embryonnaire, alors qu'il capte 10 % des élèves du secondaire. Cette place modeste de l'enseignement supérieur privé s'explique. La tradition de l'enseignement privé à tous les niveaux --à commencer par les Kouttabs pour l'école de base-- est un fait historique en Tunisie, lié à la culture et à la religion musulmanes. La principale raison d'être de cet enseignement privé a toujours été liée à la religion. Or, au niveau de l'enseignement supérieur, l'Université Ezzitouna --établissement millénaire prestigieux, mais exclusivement consacré aux études coraniques-- fait partie intégrale du système universitaire public ; il n'y avait donc pas de raison particulière, tant que l'Etat pourvoyait entièrement à une demande qu'il contrôlait en amont, pour qu'on assiste à l'émergence d'un enseignement privé non confessionnel.

Les prémisses d'une demande existent. Actuellement, l'enseignement supérieur privé en Tunisie se confine aux créneaux informatiques et de gestion (81% des effectifs) et ne s'aventure ni dans les disciplines fondamentales des facultés publiques, ni dans les disciplines professionnelles du secteur secondaire des ISET ou des écoles publiques. Les bacheliers optant directement pour le secteur privé sans tenter leur chance d'abord dans le secteur public semblent fort peu nombreux. De fait, le privé recrute plutôt les recalés au baccalauréat, les bacheliers insatisfaits de leur orientation et les "cartouchards" qui ont épuisé leur droit au redoublement

(Banque mondiale, 1995b). On retrouve là une source classique de pression poussant les étudiants vers le secteur privé, à savoir le rationnement sous une forme ou une autre par le secteur public[26]. Dans le cas tunisien, les forts taux d'échecs dans le secteur public et la recherche d'une alternative aux cursus des universités publiques garantissent la demande dans le secteur privé. Une autre source non moins classique d'alimentation de la demande pour l'enseignement privé est la faiblesse --ou la baisse-- de la qualité dans les institutions publiques. Les informations ne permettent pas de conclure si la Tunisie est dans ce cas. Mais le sentiment semble répandu en Tunisie, même parmi les partisans d'un secteur privé plus important, que ce ne sont pas les défaillances de l'enseignement supérieur public qui justifient l'essor d'un secteur privé. Finalement, l'existence d'une demande solvable est attestée par le fait que les droits d'entrée se situent dans une fourchette de 1300 à 2000 DT par an, cent fois plus que les droits d'entrée dans l'université publique.

L'absence de statut juridique ne favorise pas l'initiative pour répondre à cette demande. L'enseignement supérieur privé n'est en effet régi par aucun texte officiel, alors que l'enseignement privé primaire, secondaire et professionnel fait l'objet d'une législation précise[27]. Depuis plusieurs années, ce vide juridique fournit aux protagonistes l'occasion d'échanger des interprétations contradictoires sur le droit d'établir une université privée. Même si le silence de la loi permet sans doute des situations de fait, et n'a en effet pas empêché la création de quelques établissements, il entretient un climat de supputations et d'incertitude qui, en définitive n'est pas sain, et en tout cas est de nature à décourager l'initiative. La polémique récente qui a éclaté à propos de directives ministérielles visant à restreindre le droit des enseignants du secteur public à exercer dans les établissements privés est un exemple de ce climat : dépendant à 70 % des enseignants vacataires issus de l'université publique, les établissements privés ne peuvent voir se tarir cette source sans risquer l'asphyxie complète. La préparation d'un projet de loi, puis son ajournement[28] n'ont pas détendu l'atmosphère. Est-ce à dire qu'il n'y a pas de futur pour l'université privée en Tunisie ?

A constater ce qui se passe dans d'autres parties du monde, rien n'est moins sûr. Ces dernières années, l'enseignement supérieur privé a littéralement explosé en Inde, en Roumanie, au Chili, en Jordanie ou encore en République Dominicaine. Dans ce dernier pays, en 1991, la part des inscriptions dans le secteur privé frôlait à peine 5 % du total (Banque mondiale, 1995c). Le ratio est passé à 71 % trois ans plus tard. Dans le même temps, le taux d'inscription dans l'enseignement supérieur passait de 3 à 15 %. En moyenne, le secteur privé en Amérique latine accueille 38 % des étudiants (encadré no.7). Et dans la région MENA elle-même, il est probable que dans 5 ou 10 ans, l'on ne pourra plus écrire, comme en 1988, que "l'enseignement supérieur dans les pays arabes est fondamentalement une fonction étatique" (Za'rour,1988).

---

26 Le mécanisme joue aussi fréquemment au niveau de l'école secondaire (E. James, 1993).

27 Respectivement loi du 29 juillet 1989 et loi du 17 février 1993.

28 Le projet devrait finalement être présenté et adopté en 1997.

Encadré 6

L'enseignement supérieur privé en Amérique latine (1994)

Pays	Taux de scolarisation	Effectifs totaux	Effectifs inscrits dans le secteur privé	% d'étudiants inscrits dans le secteur privé	Ratio enseignants/ étudiants	
	(%)	('000)	('000)		public	privé
Argentine	38.9	1054.1	213.9	20.3%	1:6	n.d.
Bolivie	22.8	154	13	8.4%	1:25	1:7
Brésil	11.4	1661	970.6	58.4%	1:9	1:15
Chili	26.6	327.1	175.5	53.7%	1:9	n.d.
Colombie	17.6	561.2	360	64.1%	1:10	1:10
Cuba	15.8	176.2			1:07	
Dominique	15.1	112.8	80.4	71.3%	1:10	1:32
Mexique	13.8	1304.1	329	25.2%	1:7	1:5
Pérou	28.3	643.2	231.1	35.9%	1:13	1:15
Uruguay	29.9	74.8	4.6	6.1%	1:9	1:4
Venezuela	31.4	601.1	213.9	35.6%	1:11	1:17
Total/moyenne (*)	**20,7**	**7405.3**	**2820.2**	**38.1%**	**1:9**	**1:11**

(*) Les totaux et moyennes portent sur l'ensemble des pays d'Amérique Latine, y compris ceux qui ne figurent pas dans le tableau

Source: García Guadilla, 1996

L'exemple d'autres pays montre d'une part qu'il existe une grande variété de formules, et d'autre part, que les établissements purement privés (ne recevant aucun financement public) sont relativement rares. La place marginale du secteur privé en Tunisie n'est pas le stigmate d'un système ou d'un niveau économique ou éducatif particuliers. Parmi les pays où l'enseignement supérieur reste un quasi-monopole étatique, on compte aussi bien la Suède et l'Autriche que le Pakistan : or les deux premiers pays affichent des taux de scolarisation de l'ordre de 40 % ; et à l'inverse, le taux est de 19 % dans le troisième pays, c'est à dire pas très loin du Portugal (23 %), pays où le secteur privé capte 45 % des effectifs. Et surtout, l'exemple de l'Amérique latine illustre bien la très forte hétérogénéité du secteur, à la fois quant à la qualité de l'enseignement, le statut des établissements, le type de certification et le mode de financement, et ce, d'autant plus que l'on a affaire à des pays où le secteur est en expansion rapide (Garcia Guadilla, 1996). S'agissant de la qualité, on trouve pêle-mêle --dans un même pays-- des établissements de bas de gamme utilisant (et payant) des professeurs au rabais, et décernant des diplômes peu négociables, avec des écoles sélectives constituant des pôles d'excellence élitistes et très prisés sur le marché. Le mode de financement est également très variable, allant d'établissements fortement subventionnés comme on en rencontre fréquemment en Europe de l'Ouest (Belgique, Pays-Bas,

Grande-Bretagne- voir Annexe 15) à des universités pratiquement autonomes[29]. Enfin, la création d'établissements privés répond à toute une gamme de finalités entre le but purement éducatif et le but essentiellement lucratif (Blomqvist & Jimenez 1989, et West, 1995). C'est dire que la question de l'enseignement privé se présente avec des spécificités multiples et se prête plus aux métissages qu'aux généralisations[30].

Mais c'est en Tunisie même que l'on trouve les ingrédients d'un essor de l'enseignement supérieur privé. La forte pression qui s'exerce à la sortie du secondaire permet de douter que le budget de l'Etat sera en mesure de répondre seul aux accroissements d'effectifs (voir chapitre suivant). A ce titre, l'effort croissant des opérateurs privés sera nécessaire. Ensuite, on l'a vu, la sélectivité du secondaire et du supérieur publics sécrète les éléments d'une demande pour le privé. Mais de plus, l'existence d'un secteur privé sain serait un facteur de diversification susceptible d'injecter dans la branche une émulation stimulante, particulièrement à une époque d'ouverture à l'économie et au monde extérieur, et de mise à niveau générale : l'Etat n'a rien à perdre d'un développement raisonné de l'université privée, la société a tout à y gagner. Seulement, la question a une forte charge idéologique, et l'éducation --même supérieure-- reste aux yeux de beaucoup une tâche qui ressort exclusivement de l'Etat : il y a lieu de penser que cette conception --qui a sa raison d'être historique-- tend aujourd'hui à céder du terrain.

Le cadre dans lequel pourrait ainsi croître un secteur d'enseignement privé doit être soigneusement réfléchi et débattu. Sa philosophie générale devrait être de promouvoir et d'inciter, plutôt que de diriger et de contrôler. Son rôle serait d'apporter une dose minimum de garantie aux investisseurs comme aux consommateurs, pour que les uns et les autres puissent prendre des décisions les engageant sur le long. Les points d'ancrage de ce cadre seraient les suivants :

(a) ***Le statut*** *: faut-il concevoir un secteur où la recherche d'un profit est licite, ou un secteur totalement à but non lucratif ? Les deux formules peuvent coexister, sachant que les droits et obligations sont différents, surtout en matière de financement ; dans tous les cas, la cohérence doit être totale avec les codes d'investissement et de fiscalité, et ces derniers doivent le cas échéant être partiellement révisés pour devenir plus incitatifs ; dans tous les cas, les procédures d'habilitation doivent être simples et transparentes ;*

(b) ***Le financement*** *: faut-il des établissements entièrement autonomes sur le plan financier, ou faut-il encourager un secteur subventionné ? Là encore, le choix entre les deux formules pourrait être laissé ouvert, sachant qu'une plus forte prise en charge par l'Etat devrait s'assortir d'une plus vaste palette d'obligations pour l'établissement, soit sur le plan pédagogique, soit sur celui des enseignants, soit encore sur celui des diplômes ;*

---

29 Le recours à des "bons éducation" (*education vouchers*) financés sur base fiscale permet d'encourager les écoles privées, tout en ne limitant pas leur accès aux seuls étudiants de milieux aisés. Voir West, 1996.

30 En Grèce, un mouvement pendulaire caractérise l'initiative privée dans l'enseignement supérieur: d'abord substantielle et souvent l'oeuvre de mécènes, elle a ensuite été stoppée au profit d'un monopole public, puis revient en force du fait de la demande excédentaire (Patrinos, 1995). La variété des formules combinant financement privé et financement public se retrouve dans l'ensemble des autres secteurs sociaux. Voir Torres &Mathur, 1996.

(c) ***Le recrutement*** *: faut-il imposer des critères uniques pour tous les établissements ? Pédagogiquement, cela n'apparaît pas nécessaire. Financièrement, l'Etat doit pouvoir jouer son rôle tutélaire et intervenir pour s'assurer que le système ne fausse pas le caractère démocratique de l'enseignement ; il peut pour cela, accommoder son système révisé de bourses afin de compenser l'obstacle des droits d'inscriptions pour les étudiants non solvables du secteur privé ; ce faisant, il garantirait au secteur dans son ensemble le respect du principe d'équité ;*

(d) ***Les cursus*** *: faut-il préserver le principe d'un cursus uniforme ou permettre une diversification ? La vitesse de l'évolution de la demande de qualification milite en faveur d'une diversification. Cette dernière pourrait être testée progressivement, sachant que l'Etat maintiendrait --en association avec les représentants de la branche-- un contrôle sur la qualité, et chercherait à garantir sur ce plan, comme sur les autres, une déontologie professionnelle ;*

(e) ***Les diplômes*** *: faut-il viser la perpétuation d'un système national unique, et faut-il assujettir tous les établissements privés à une grille de diplômes nationaux ? Là encore, en privilégiant la flexibilité, on pourrait laisser la latitude aux établissements de choisir entre la recherche d'équivalence des diplômes (forme d'intégration maximale au secteur public) et le simple enregistrement de diplômes qui certifieraient la réussite à des cursus diversifiés, et dont la sanction se ferait uniquement par le marché.*

La recherche et les relations avec le monde extérieur

De par le monde, la recherche est l'un des moyens privilégiés par lequel les universités entretiennent des relations avec le "monde extérieur". C'est aussi un instrument de croissance. Il n'existe pas de modèle en la matière, mais certaines conditions doivent être réunies pour que la dynamique joue (Parker, 1992). En Tunisie, ces conditions ne sont que partiellement réunies : les rigidités du côté universitaire et une certaine retenue du côté de ce monde extérieur --si on entend par là le secteur privé-- empêchent la recherche de constituer en effet une véritable interface.

Une double tutelle

Du côté universitaire, la recherche est développée et encouragée au MES par la Direction générale de la recherche scientifique et technique (DGRST). En particulier, la DGRST gère les programmes de coopération internationale, répartit les moyens entre les établissements d'enseignement supérieur et évalue les programmes proposés. Par ailleurs, le Secrétariat d'Etat à la recherche scientifique et à la technologie (Premier Ministère) définit des programmes prioritaires et procède par appel d'offres. En 1995, la DGRST recensait 390 équipes de recherche (de 2 personnes au moins) avec 3000 chercheurs, dont la moitié étaient inscrits aux études doctorales.

Les ressources tirées de contrats sont soumises à des règles de répartition strictes. Le décret portant sur "les modalités d'utilisation des ressources réalisées dans le cadre de l'ouverture des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique sur l'environnement" du 28 février 1994 stipule que les fonds constitués par contrats extérieurs seront utilisés selon la répartition suivante : 30 % destinés à la rémunération des intervenants, 30 % pour l'institution (en vue d'une amélioration des conditions de travail), 40 % pour l'exécution des termes de la convention. Une dérogation à cette répartition est possible, à l'exception du taux réservé à

l'amélioration des conditions de travail dans l'institution. Ainsi, les établissements ne sont *a priori* pas libres de fixer les règles d'attribution des ressources les plus appropriées par rapport au projet considéré ; des problèmes d'interprétation se posent inévitablement (distinction entre amélioration des conditions de travail et rémunération des intervenants, par exemple). Les délais administratifs d'approbation sont encore trop longs (minimum 2 mois) pour l'autorisation de dépenses des fonds. Selon un autre décret, l'institution est autorisée à dépenser, sans contrôle préalable, la moitié des fonds (au lieu de 30 %), mais cette faculté n'est pas souvent utilisée (les agents payeurs préfèrent assurer leurs arrières --légalité de la dépense-- et les doyens ne sont pas toujours au courant des procédures).

Les volontés existent. Malgré ces obstacles d'ordre administratif et financier, la Faculté des Sciences de Tunis par exemple, la plus ancienne institution universitaire du pays, mène de nombreux travaux de recherche en collaboration avec d'autres institutions en Tunisie et à l'étranger. Forte de 90 laboratoires, elle a enregistré la soutenance d'une centaine de thèses d'Etat au cours des deux dernières années. La part des conventions de recherche passées avec les moyennes et grandes entreprises nationales, pour la plupart publiques, reste cependant encore modeste par rapport au financement total de la recherche (10 %). Dans certaines disciplines, cette part est nettement plus élevée (30 % en géologie compte tenu de l'existence d'un secteur minier). De son côté, l'Ecole Nationale d'Ingénieurs de Sfax (ENIS) illustre bien le cas d'institutions insérées dans leur tissu économique local et essayant, en dépit des difficultés, de développer une politique de recherche de partenariat avec les entreprises (génie biologique, technologie des eaux, environnement).

Côté entreprises, la relative modestie du secteur privé explique que la demande reste faible ; les études et recherches financées sur une base contractuelle émanent en règle générale des grandes entreprises. Les petites et moyennes entreprises participent peu à ce type d'actions, si ce n'est à titre très ponctuel. Le Secrétariat à la recherche accorde des aides aux entreprises privées qui font de la recherche et développement (équipements et études). Le code d'incitations aux investissements (1994) prévoit des primes d'investissement en R&D se montant à 30 % du coût total avec un plafond fixé à 25.000 DT. Ces aides sont accordées sous condition d'un financement minimum en fonds propres.

Le programme du Secrétariat à la Recherche est en train de démarrer et les réalisations sont donc encore peu nombreuses. Il n'existe pas de mesures spécifiques pour encourager la collaboration du public et du privé dans le code d'incitations aux investissements. L'encadrement scientifique et technique dans les entreprises privées est souvent insuffisant. Il manque donc d'interlocuteurs qualifiés pour initier et gérer des projets de recherche communs, sauf peut-être dans le secteur (semi-)étatique, dans lequel l'encadrement paraît être satisfaisant, et où il existe une certaine collaboration avec les écoles d'ingénieurs.

En définitive, la rigidité du système universitaire se conjugue avec le manque d'intérêt de la part des entreprises privées pour limiter les interactions entre les deux mondes par recherche interposée, les raisons imputables à l'un alimentant le peu d'enthousiasme de l'autre, et réciproquement : (i) manque d'autonomie de décision et de gestion, tant sur le plan réglementaire du cursus universitaire que sur les plans administratif et financier, qui se traduit entre autres par un manque de souplesse dans l'affectation des ressources ; (ii) manque de motivation d'une large frange du corps de chercheurs, qui exploitent une situation de rente compte tenu de leur statut stabilisé et l'absence d'évaluation de leurs activités ; (iii) frilosité du monde industriel encore faible dominé par les petites entreprises familiales souvent créés par des

hommes d'expérience, mais peu diplômés et parfois réservés vis-à-vis des universitaires ; (iv) possibilités de collaboration limitées des entreprises de moyenne taille dont le niveau technologique est encore peu avancé et rend difficile de s'engager dans des relations complexes dont l'intérêt n'est pas évident ; (v) expériences frustrantes de représentants de l'économie dans des conseils d'établissements universitaires où leur influence reste négligeable.

Les travaux des commissions du Plan[31], identifient les obstacles et les freins au développement de la recherche et de son rôle comme instrument d'interaction avec le monde extérieur. Ils débouchent aussi sur une série de recommandations, qui, concurremment au développement "naturel" du secteur privé, devraient théoriquement éliminer ces obstacles et corriger les distorsions constatées. Ces recommandations pourraient être renforcées sur un certain nombre de points, notamment sur le plan institutionnel. En particulier, *l'autonomie des établissements universitaires et de recherche pourrait être développée en adoptant des systèmes de gestion financière plus souple, tels que (i) le contrôle budgétaire a posteriori afin d'éviter les fréquentes demandes d'autorisation préalable de dépenses ; (ii) la technique de l'enveloppe financière accompagnant un contrat de prestations, selon laquelle un ensemble de prestations est accompli dans le cadre d'un budget négocié globalement et compte tenu de la mission et des objectifs fixés à l'avance ; (iii) la gestion autonome des projets de recherche et de formation.*

La simplification et la libéralisation des procédures administratives et budgétaires et des règlements étatiques sur la gestion des projets de recherche devraient encourager le rapprochement de l'université et des entreprises dans ce domaine. La valorisation du statut de la recherche passe cependant nécessairement par une révision des statuts d'enseignants et de chercheurs à l'Université (voir chapitre IV).

L'apport du secteur privé à l'enseignement peut être substantiel. Il faudrait cependant limiter les vacations et postes d'enseignement de durée limitée à des enseignements très spécialisés basés sur l'expérience de l'industrie. Les rémunérations sont à rapprocher si possible des taux de marché. En général, il serait utile de favoriser la mobilité entre le secteur privé et l'université : par exemple en prévoyant la possibilité pour les enseignants chercheurs, de travailler pendant une période déterminée dans une entreprise sans devoir renoncer aux acquis de la fonction publique. Une revalorisation des pouvoirs des conseils de l'Université serait susceptible de motiver les chefs d'entreprise et plus généralement les représentants de la société civile pour jouer un rôle plus actif dans la définition des formations et de l'orientation de la recherche. Cette revalorisation n'est cependant possible que si l'Etat confère aux établissements une certaine autonomie de gestion et des pouvoirs de décisions effectifs.

La création d'un véritable statut de société sans but lucratif (fondation, association, etc.) pourrait faciliter le partenariat et le financement de la recherche (par dons et legs, par des institutions étrangères). On pourrait alors envisager de créer un fonds national de la recherche scientifique qui gère la recherche scientifique qui, d'une part, financerait dans le cadre d'une enveloppe donnée, des projets de formation et des projets généraux de recherche et, d'autre part, gérerait les programmes prioritaires définis et financés par le gouvernement (voir l'encadré No. 8 pour l'exemple suisse).

---

31 En particulier ceux qui ont été consignés dans l'étude no 12, et par la Sous-Commission "Recherche Scientifique" de la Commission sectorielle "Enseignement supérieur".

Encadré 7

Le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS)

Le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNRS) est une fondation de droit privé créée en 1952. Le Fonds encourage la recherche fondamentale, gère les programmes nationaux de recherche et les programmes prioritaires, attribue des bourses, soutient des publications scientifiques, entretient des relations internationales et valorise les résultats et l'information scientifique. Doté par la Confédération suisse de 325 millions de francs en 1995, les subsides de recherche représentent avec 75% la plus grande partie du budget. Ces chiffres représentent 3100 postes de collaborateurs scientifiques. Les programmes nationaux de recherche font appel au potentiel des centres de recherche universitaires et privés pour contribuer à la solution de problèmes importants choisis par le gouvernement fédéral (exemple de la 7ème série: nanosciences, maladie du système nerveux, migrations, transports et environnement, politique extérieure suisse). Deux programmes spécifiques représentant 9% environ du budget annuel sont consacrés à l'amélioration de l'enseignement et la recherche. D'une part, quelques 450 bourses ont été allouées à des chercheurs débutants (niveau licence/maîtrise et diplôme) et plus d'une centaine à des chercheurs avancés (doctorat) sur présentation d'un projet personnel de recherche et de formation. D'autre part, un peu moins de 1% du budget est consacrés à des subsides personnels pour assurer aux hautes écoles une relève qualifiée. Les fonds distribués par le FNRS représentent 3% environ des sommes consacrées à la R&D en Suisse, respectivement 12% environ des fonds publics.

L'objectif des programmes prioritaires est d'assurer et de maintenir, dans certains domaines clés un haut niveau de la recherche en regard des développements rapides de la science, ainsi que de favoriser la création et le développement, dans des disciplines considérés d'importance stratégique, de centres de compétence au sein des hautes écoles. C'est le parlement qui décide des thèmes et de leur enveloppe budgétaire (environnement, biotechnologie, informatique, par exemple).

Sous l'autorité suprême du Conseil de fondation dans lequel sont représentées toutes les hautes écoles, les sociétés savantes et les institutions économiques et culturelles ainsi que les autorités fédérales et cantonales, le Conseil national de la recherche et les commissions décident de façon autonome, dans le cadre d'un système de volontariat, l'attribution des fonds et des subsides.

Source: Fonds national suisse de la recherche scientifique

Enfin, le monde extérieur, dont l'enseignement supérieur doit se rapprocher le plus possible --jusqu'à faire disparaître la frontière qui les séparent-- a également une composante internationale, dont l'importance ne fait que grandir. A cet égard, il serait capital pour la Tunisie --pays historiquement perméable-- que son université s'ouvre le plus possible à l'étranger, par l'échange de professeurs et d'étudiants[32]. A l'heure où l'essor économique et la mise à niveau accroissent les opportunités d'emplois intéressants et rémunérateurs en Tunisie, réduisant par là même les risques du "*brain drain*", *l'envoi d'étudiants dans des grandes universités, écoles et laboratoires de pays plus avancés retrouve probablement un avantage renouvelé*. Chère, la formule comporte pourtant des bénéfices à long terme bien éprouvés par les pays d'Asie qui l'ont pratiquée : à elle seule, la Corée du Sud comptait 25000 étudiants inscrits dans des universités américaines en 1992 (Annexe 16). Parallèlement, l'ouverture de postes de professeurs et chercheurs étrangers dans de bonnes conditions pour les visiteurs invités peut être un facteur très positif pour la vie scientifique locale, et peut d'ailleurs être traité dans le cadre de conventions liant le pourvoi de ces postes à l'envoi d'étudiants tunisiens à l'étranger. Enfin, les universités tunisiennes ne peuvent rester à l'écart du formidable mouvement lancé par le développement des nouvelles technologies de communication, et qui permettent à faible coût de se greffer sur des réseaux scientifiques interactifs[33]. Il serait souhaitable qu'une cellule spécialisée et responsabilisée (elle pourrait fort bien être domiciliée au centre-ressource dont la création est suggérée au paragraphe plus haut) suive de près ce dossier et examine comment réaliser au plus tôt les conditions de branchements à ces réseaux et comment repositionner certains enseignements en fonction des possibilités de ces réseaux.

---

32 Cf. l'introduction de J. Delors au récent rapport UNESCO (Delors, 1996), ainsi que le document d'orientation de cette organisation sur le changement et le développement dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 1996).

33 Une discussion sur les rapports entre les nouvelles technologies, les réseaux électroniques et l'enseignement supérieur peut être trouvée dans Crawford, Eisemon & Holm-Nielsen, 1995. Une perspective sur les enjeux de ces nouvelles technologies est présentée dans Hills, 1994.

V. LES CONDITIONS D'UNE EXPANSION PERENNE

De nature statique, les deux chapitres précédents ont mis en lumière certains facteurs entravant le bon fonctionnement actuel de l'enseignement supérieur. Ce dernier chapitre adopte une démarche dynamique, et oriente les projecteurs sur les éléments susceptibles d'altérer l'avenir du secteur. Pour cela, il simule cette évolution et examine les conditions de sa pérennité financière.

Une pression incontournable

Démographie naturelle et scolaire, défis sociaux et choix économiques, concurrence mondiale et volontarisme politique : tous ces éléments se conjuguent pour que la Tunisie soit confrontée dans le proche futur à une expansion spectaculaire de son enseignement supérieur. A moins de revenir sur l'accessibilité de l'enseignement supérieur à tous les bacheliers, et de durcir considérablement la sélectivité au cours du cursus secondaire, les effectifs d'étudiants augmenteront de plus de 7 % annuellement, dépasseront les 200.000 au tournant du prochain millénaire et doubleront d'ici à peine dix ans : ces deux événements étant aussi improbables l'un que l'autre, on peut considérer ces chiffres comme mécaniquement prévisibles.

D'apparence inexorable, cette évolution correspond aussi à des objectifs politiques qui veulent placer la Tunisie en bonne place pour la compétition internationale qui va s'intensifier avec l'ouverture sur l'UE. En termes de taux de scolarisation, l'expansion attendue représentera un rattrapage par rapport au reste du groupe des pays de revenu intermédiaire (tranche inférieure), et permettra à la Tunisie de se rapprocher des 25 % estimés comme un seuil minimum[34] qui permettra à la Tunisie d'accumuler le capital humain la rendant capable de relever les défis de la concurrence (Banque mondiale, 1995). Le seul élément dans l'évolution des effectifs qui soit maîtrisable par le MES est la répartition des cohortes par filière ; à cet égard, les projections établies par les services du MES reflètent la volonté gouvernementale d'infléchir la répartition actuelle afin de donner un poids plus grand aux filières techniques et scientifiques (Annexe 17). Toutefois, il existe une autre source de flexibilité, en amont cette fois-ci, c'est-à-dire au niveau du secondaire : toute action sur les taux de passage à ce niveau se traduirait évidemment par des modifications très sensibles sur les flux dans le supérieur (cf. chapitre 2).

Encore faudra-t-il, pour que cette expansion puisse se concrétiser, que les enseignants, l'infrastructure et les budgets soient au rendez-vous. Elle nécessitera en effet une augmentation considérable des moyens financiers et humains mis à la disposition du système. Les circonstances de ce rendez-vous sont discutées dans ce chapitre qui simulera d'abord plusieurs scénarios d'augmentation des ressources et qui poursuivra en suggérant des pistes pour agir sur les déterminants des coûts[35].

---

34 Un seuil parallèle de 70 % a été estimé pour l'enseignement secondaire.

35 Les simulations présentées ont été élaborées à partir des tableurs utilisés par le MES dans le cadre de la préparation du IXème Plan (MES 1996).

La mobilisation de ressources additionnelles

Dans un premier temps, tous les scénarios envisagés supposent une part constante des dépenses courantes de l'enseignement supérieur (Titre I) dans le PIB ; ce dernier étant supposé croître à un taux réel constant de 6 % par an au cours des 10 années à venir, le Titre I des dépenses de l'Etat est donc supposé augmenter de 6 % par an également. Par ailleurs les coûts unitaires sont supposés constants, ce qui, en l'absence de gains d'efficacité, ne laisse évidemment aucune possibilité d'amélioration de la qualité. Les simulations portent sur trois familles de variables ; d'une part les effectifs, d'autre part les dépenses qui leur sont consacrées, et enfin les ressources affectées à ces dépenses. Les dépenses en capital sont traitées séparément sur la base de coûts unitaires.

Analyse de sensibilité

Quatre séries de simulations ont été effectuées, correspondant à quatre scénarios distincts - un scénario de base (*statu quo* en matière de financement), et trois familles de scénarios basées sur trois axes possibles de réformes :

Scénario de base : Les frais de scolarité sont ceux perçus actuellement (15, 20 et 61,5 DT par an pour les premier, second et troisième cycle respectivement) ; le prix des repas universitaires et du logement, ainsi que les conditions de fréquentation des restaurants universitaires et d'accès au logement sont les mêmes qu'actuellement (145 repas annuels par étudiant, et 30 % des effectifs, respectivement) ; de même, les conditions d'octroi des bourses sont inchangées ;

Scénarios 1.a, 1.b, 1.c : Les frais de scolarité sont accrus de façon à couvrir respectivement 10 % (scénario 1.a), 20 % (scénario 1.b) et 30 % (scénario 1.c) du coût unitaire courant moyen; ces accroissements significatifs feraient passer les frais de scolarité respectivement à 190, 380 et 570 DT environ. Les simulations prévoient un réajustement unique, en début de période.

Scénario 2 : Le tarif du repas passe de 0,100 DT à 0,850 DT (il représenterait alors 50 % du coût unitaire de fonctionnement), et le tarif de l'hébergement en cité universitaire est relevé de 60 DT à 120 DT par an (soit 25 % du coût unitaire courant) ; les deux ajustements interviennent en une seule fois, en début de période.

Scénario 3 : La capacité de l'enseignement supérieur privé est accrue en substitution au public et plus particulièrement dans les filières économie/gestion et lettres/sciences humaines qui verraient dans ce scénario leurs effectifs s'accroître de 15 % par an, dès la première année de la période de simulation. Une telle augmentation reviendrait à pratiquement quadrupler les effectifs actuellement inscrits dans le secteur privé.

Les résultats des simulations du scénario de base sont résumés dans le tableau 5.1, qui suscite deux types de commentaires. Tout d'abord, si l'on s'en tient aux hypothèses minimalistes et conservatrices de ce scénario, les simulations indiquent un déficit de financement continu sur

toute la période[36], qui passerait de 8% en 1997 à 30% en 2002, pour redescendre progressivement à 22% en 2006. En termes absolus, il culminerait autour de 90 millions de DT par an sur la période 2002-2004. Les projections donnent donc un signal clair : si rien ne change du côté du recouvrement des coûts ou de la structure de ces derniers, un effort budgétaire soutenu --un accroissement annuel de 6% du budget de fonctionnement-- serait insuffisant pour financer l'expansion attendue des effectifs. L'effort d'investissement serait encore plus considérable : il a été chiffré par les services du MES à environ 136 millions de Dinars par an pendant la période du IXème Plan.

Tableau 5.1 Le scénario de base et sa "variante pessimiste" : déficits de financement (1997-2006) (%)

Scénario	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Scénario de base	-8.3	-13.6	-19.8	-24.7	-29.0	-29.9	-28.9	-26.9	-24.6	-21.9
Scénario de base, variante pessimiste	-8.3	-16.8	-26.6	-35.5	-44.0	-49.1	-52.0	-53.9	-55.3	-56.2

Source : projections de la Banque mondiale effectuées à partir du modèle et des données du MES

Or, et c'est le deuxième commentaire, il faut prendre en compte que, sur plusieurs aspects, les hypothèses du scénario de base sont optimistes. Au moins trois séries de facteurs seraient susceptibles de faire augmenter le déficit de financement:

(a) Côté effectifs : Les effectifs des nouveaux bacheliers sont ceux prévus par le Ministère de l'Education Nationale ; ils se basent sur des taux d'inscription dans le secondaire, des taux de redoublement et d'abandon, et enfin des taux de réussite au Baccalauréat donnés. Si les autorités décident d'augmenter le flux des nouveaux bacheliers en jouant sur l'une quelconque de ces variables (ce qui serait souhaitable compte tenu de la faiblesse des taux d'inscription dans le secondaire et des ambitions économiques de la Tunisie), les effectifs totaux en seraient accrus, et le déficit de financement aussi.

(b) Côté dépenses : Le scénario de base suppose le *statu quo* au niveau de la qualité, c'est-à-dire qu'aucun effort n'est fait pour améliorer cette dernière - par exemple en améliorant les taux d'encadrement des étudiants (l'analyse des coûts unitaires dans le temps révèle en fait que ceux-ci décroissent avec l'augmentation des effectifs, ce qui peut traduire soit des économies d'échelle, soit une diminution effective de la qualité, vraisemblablement une combinaison des deux - voir Graphique 3.1) ; et enfin,

(c) Côté ressources : Le taux de croissance de l'économie tunisienne pourrait ne pas être soutenu et égal à 6 % tout au long des dix ans qui constituent l'horizon des projections ; l'économie tunisienne est encore en partie sujette à des aléas climatiques ; le rapprochement de l'Union Européenne pourrait aussi provoquer des turbulences. Ainsi le taux de croissance du PIB s'établissait-il en moyenne à 4,5 % sur la période 1987-94, pour redescendre à 2,6 % en 1995. Dans les projections pour la période 1998-2003, le *Country Assistance Strategy* (CAS) table sur

[36] Un déficit est défini comme le solde négatif entre les ressources disponibles et les dépenses de fonctionnement. Le pourcentage de déficit (ou d'excédent) est effectué par rapport aux ressources.

un taux de croissance annuel moyen de 5,2 %, avec des fluctuations comprises entre 3,5 et 6,2 % (World Bank 1996d). Or, à titre indicatif, et pour prendre une hypothèse nettement pessimiste, une diminution du taux de croissance du PIB de 6 % à 3 % de 1998 à 2001 aurait des répercussions majeures sur les déficits de financement du scénario de base, qui passeraient de 12 à 17 % en 1998, de 23 à 35 % en 2000, et de 20 à 56 % en 2006 (Tableau 5.1). La variable déterminante, en l'espèce, se révèle donc être la croissance économique.

Force est donc d'envisager de jouer sur une plus forte contribution des étudiants aux dépenses jusqu'ici à la charge du budget. C'est ce qui est fait dans les simulations 1 à 3 qui proposent, sous une forme ou sous une autre, une augmentation des ressources propres : augmentation des frais de scolarité (scénarios 1.a, 1.b, 1.c), augmentation des redevances des oeuvres universitaires (scénario 2), et augmentation de fait des autres ressources par le biais d'une augmentation des effectifs du privé (scénario 3).[37] La lecture du tableau 5.2 suggère que, *ceteris paribus*, c'est clairement l'augmentation des frais de scolarité qui offre le plus de possibilités pour combler le déficit de financement, suivie par l'augmentation des tarifs des services étudiants. La participation accrue du secteur privé n'aurait par rapport au scénario de base qu'un impact relativement limité, et l'argument budgétaire bien que réel, ne suffirait pas à lui seul pour plaider pour une plus grande présence du secteur privé dans l'enseignement supérieur (le détail des projections apparaît en annexe 18).

Tableau 5.2: Scénarios alternatifs : déficits et surplus de financement (1997-2006)
(%)

Scénario	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Scénario de base	-6,9	-12,1	-18,2	-23,0	-27,2	-28,1	-27,1	-25,2	-22,9	-20,3
Scénario 1.a	-1,8	-6,4	-11,7	-15,9	-19,4	-20,2	-19,3	-17,6	-15,6	-13,2
Scénario 1.b	3,9	**-0,1**	-4,6	-8,2	-11,2	-11,8	-11,0	-9,5	-7,7	-5,7
Scénario 1.c	9,0	5,6	**1,6**	**-1,5**	**-4,1**	**-4,6**	**-3,8**	**-2,5**	**-0,9**	**0,9**
Scénario 2	**0,3**	-4,4	-9,8	-13,9	-17,4	-18,0	-17,0	-15,4	-13,4	-11,2
Scénario 3	-4,2	-9,2	-15,0	-19,6	-23,5	-24,1	-22,8	-20,5	-17,8	-14,8

Note: les cases encadrés en trait soutenu représentent un cheminement critique minimisant les déficits
Source: projections de la Banque mondiale effectuées à partir du modèle et des données du MES

Seule, aucune des mesures correspondant aux trois scénarios ne parviendrait à faire face aux besoins de financement engendrés par l'expansion du système. Même avec une augmentation énergique (30 %) des droits de scolarisation[38], le budget courant resterait déficitaire jusqu'en 2006. *Une combinaison des mesures s'imposerait par conséquent.* A titre purement illustratif, si le taux de recouvrement des coûts de la scolarité était porté à 30 %, si les tarifs d'hôtellerie et de restaurant étaient réévalués et simultanément si les effectifs du privé

37 Du point de vue du financement de l'Etat, cette hypothèse équivaut à une situation où les étudiants du secteur privé seraient inscrits dans le public et paieraient des frais de scolarité égaux aux coûts unitaires de fonctionnement.

38 Envisagée comme une éventualité par la Commission du Plan.

étaient accrus de 15 % par an, un surplus de financement serait dégagé, oscillant entre 5 et 16 % tout au long de la période envisagée (Scénario optimiste).

Mais sans aller jusque là, et à l'instar du scénario de base dont le caractère résolument optimiste avait été souligné, il convient de remarquer que les scénarios du tableau 5.2 sont très théoriques dans la mesure où ils simulent des événements (augmentation des droits et tarifs, augmentation de la participation du secteur privé) survenant simultanément en début de période, là où la réalité imposera une progression dans le temps. *La faisabilité politique restera le seul critère pour doser la combinaison de ces mesures et leur étalement dans le temps et pour baliser le chemin critique des décisions qui permettront un financement durable de l'expansion* (voir Haddad 1993 sur les conditions de succès dans la mise en oeuvre de réformes éducatives). L'interdépendance des mesures est particulièrement critique lorsqu'on prend en compte le critère d'équité. Ainsi, une tarification des services sociaux (chambres et repas) proche de leur coût, justifiée sur base de financement et pour attirer le secteur privé à y investir, impliquerait corrélativement une réévaluation des montants des bourses, laquelle appellerait à son tour une plus forte sélectivité dans l'attribution de ces dernières (voir III-C ci-dessus).

La compression des coûts

La fragilité du scénario de base, ainsi que les difficultés politiques inhérentes à l'application rapide d'un dispositif de recouvrement significatif des coûts conduisent à considérer la mise en place des mesures structurelles de diminution des coûts. Il existe deux types de mesures possibles : (i) celles visant une diminution du coût des facteurs de production ; et (ii) celles visant une amélioration de l'efficacité interne du système.

Diminution des coûts des facteurs de production

Etant donné que l'expansion envisagée nécessitera une augmentation sensible des ressources humaines et en particulier du corps enseignant, et que les sources de recrutement sont limitées par rapport aux besoins (près de 1.000 nouveaux enseignants par an, dont près de 900 pour le MES, en conservant les taux d'encadrement actuels--voir Annexe 19), il serait souhaitable d'étudier si une augmentation du nombre d'heures hebdomadaires statutaires des enseignants serait un moyen efficace d'augmenter le potentiel d'enseignement. La modestie de la charge actuelle d'enseignement désigne en effet le relèvement de cette charge comme une source d'économie naturelle.

Afin d'effectuer les calculs, il est utile de bien distinguer le potentiel et la charge d'enseignement. Le "potentiel d'enseignement" se définit comme le nombre annuel total d'heures statutaires d'enseignement dans un établissement donné [39] : en somme, c'est la capacité théorique d'assurer des cours avec les heures "normales" que doivent les enseignants. Quant à la "charge d'enseignement" de l'établissement, elle est égale au total d'heures d'enseignement (équivalentes TD) nécessaire pour assurer l'enseignement des matières menant au diplôme les étudiants inscrits dans les filières de l'établissement : en d'autres termes, c'est l'expression réelle du besoin. L'application du Système d'Appui à la Gestion du Système Universitaire (SAGES)

---

39 Etant donné les 26 semaines de cours par an, le potentiel d'enseignement représente 26 fois la somme du produit "nombre d'enseignants par catégorie x nombre d'heures statutaires exprimées en heures équivalentes TD".

dans le cadre du Projet de restructuration de l'Enseignement Supérieur (Banque mondiale, 1992) a permis de quantifier avec précision ces notions. Pour la plupart des filières d'enseignement, la charge d'enseignement est bien entendu supérieure au potentiel [40]. A l'heure actuelle le déficit d'enseignement est comblé par des heures complémentaires.

Au niveau agrégé, le déficit d'enseignement représente une part considérable du potentiel : 56 %, soit, en termes d'effectifs soumis aux conditions statutaires actuelles, environ l'équivalent de 2500 enseignants (tableau 5.3)[41] . Un bon nombre de facultés (Sciences-Tunis, Sciences-Sfax, Lettres et Sciences Economiques-Sfax, Lettres-Sousse) enregistrent des déficits de plus de 50 %, mais la situation est encore plus critique dans certaines écoles qui accusent des déficits de plus de 100 % (Annexe 20).

Tableau 5.3 : Potentiel et charge d'enseignement par université

Etablissements	Potentiel d'enseignement (heures par an)	Charge d'enseignement (heures par an)	Déficit d'enseignement (heures par an)	Déficit/ Potentiel d'enseignement (%)
Université Tunis I	135.993	189.615	72.477	53,3
Université Tunis II	220.055	332.590	152.651	69,4
Université Tunis III	172.265	215.733	96.683	56,1
Université du Centre	175.799	199.798	66.334	37,7
Université du Sud	174.220	249.119	111.111	63,8
I.S.F.M. (a)	2.988	2.327	218	7,3
Total Général	881.320	1.189.182	499.474	56,7

Note : Dans l'estimation des déficits, seules sont comptabilisées les filières sous-encadrées
(a) Dans ce cas, il s'agit d'un excédent
Source : estimations de la Banque mondiale, à partir des données du MES

Dans ces conditions, une augmentation du nombre d'heures statutaires des enseignants pourrait permettre au MES d'atteindre deux objectifs. Dans un premier temps, elle réduirait le déficit, et donc diminuerait en partie les besoins en nouveaux recrutements. Dans un deuxième temps (moyennant certains aménagements dans les rémunérations), elle pourrait en théorie ralentir la progression de la masse salariale globale par rapport à ce qu'elle aurait été sans augmentation des heures statutaires.

Pour effectuer la simulation fine de la première phase, il faudrait effectuer les calculs pour chaque établissement. Considérons cependant à titre purement indicatif, le niveau national. Si l'on suppose, pour l'année en cours, une augmentation uniforme de la charge horaire de 30 % pour tous les enseignants, le déficit d'enseignement s'en trouverait diminué de 264.400 heures[42] .

---

40 Les seuls établissements non déficitaires sont : les facultés de pharmacie, médecine et chirurgie, l'ENIT et Polytechnique-Tunis, l'IPEST et l'INSAT, l'ENIS et l'ENIG, et 3 des 12 ISFM.

41 La somme des déficits de toutes les filières d'un établissement donne le déficit d'enseignement de l'établissement. Il s'agit de la somme arithmétique des déficits vrais ; les filières ayant un déficit négatif ("surplus d'enseignement"), c'est-à-dire les filières surencadrées, ne sont pas comptabilisées.

42 L'augmentation du potentiel d'enseignement (diminution du déficit en supposant que toutes les heures d'enseignement sont interchangeables) pour l'année serait de [0,3 x 881,320=] 264.400 heures.

Le MES aurait alors plusieurs options devant lui, parmi lesquelles (i) simplement amputer le nombre d'heures complémentaires/supplémentaires de 264.400 heures ; (ii) combiner une diminution du nombre de nouveaux recrutements d'enseignants et une coupe dans le budget d'heures complémentaires/supplémentaires. Mais la décision doit tenir compte du fait que le système actuel d'heures complémentaires n'est pas sans avantages, notamment en termes de flexibilité de gestion.

Amélioration de l'efficacité interne du système

Comme l'indique le Chapitre 3, l'efficacité interne de l'enseignement supérieur tunisien laisse à désirer. En 1995/96, jusqu'à 31 % des effectifs étaient redoublants (Annexe 4), ce qui représente un gâchis humain et financier considérable. Il est donc souhaitable de réduire le nombre de ces redoublants. En diminuant par exemple ce nombre de moitié, il y aurait une économie sensible d'environ 15 % des dépenses récurrentes du scénario de base, et une réduction importante du déficit de financement, qui culminerait en 2002 à 9 % au lieu des 28 % du scénario de base pour cette même année[43] . On tient donc là un autre moyen d'action. Pas plus que les autres, il ne pourrait être mis en place immédiatement. La création de collèges de premier cycle favoriserait certes une amélioration de l'efficacité et donc une compression des coûts unitaires de fonctionnement. Enfin, il n'y a pas de raisons pour penser --jusqu'à étude de pré-investissement détaillée-- que les coûts d'investissement initiaux qu'elle engendrerait soient supérieurs à ceux que nécessiterait de toutes façons l'accroissement des capacités d'accueil dans des structures inchangées.

La situation deviendra rapidement critique, mais le MES dispose d'un arsenal de mesures permettant d'assurer à la fois la pérennité financière et humaine de l'expansion attendue des effectifs et un progrès en termes d'efficacité interne ; si ces mesures sont prises, le maintien de la qualité sera possible, et son amélioration envisageable. En plus des suggestions évoquées ci-dessus, il existe en effet d'autres pistes qu'il conviendrait d'explorer, par exemple (i) l'augmentation des ressources propres des établissements (par un accroissement de la formation continue, par la location des locaux et du matériel à des associations et entreprises, etc.)[44] et (ii) l'augmentation du nombre de semaines de l'année universitaire. Cette dernière présenterait deux avantages : d'une part, elle engendrerait des économies liées à l'augmentation du potentiel d'enseignement (ainsi, une augmentation de 5 semaines se traduirait par une augmentation de près de 20 % de ce potentiel) ; et d'autre part, une amélioration de l'utilisation des locaux.

Une fois les options éclairées par des analyses techniques, le choix des réformes et de leur articulation, le dosage des mesures et leur réalisation dans le temps seront bien entendu un choix politique. Les points d'entrée, les créneaux pour agir ne manquent pas, même si les contraintes sont fortes et la pression immédiate. S'agissant de l'avenir de la jeunesse et donc de

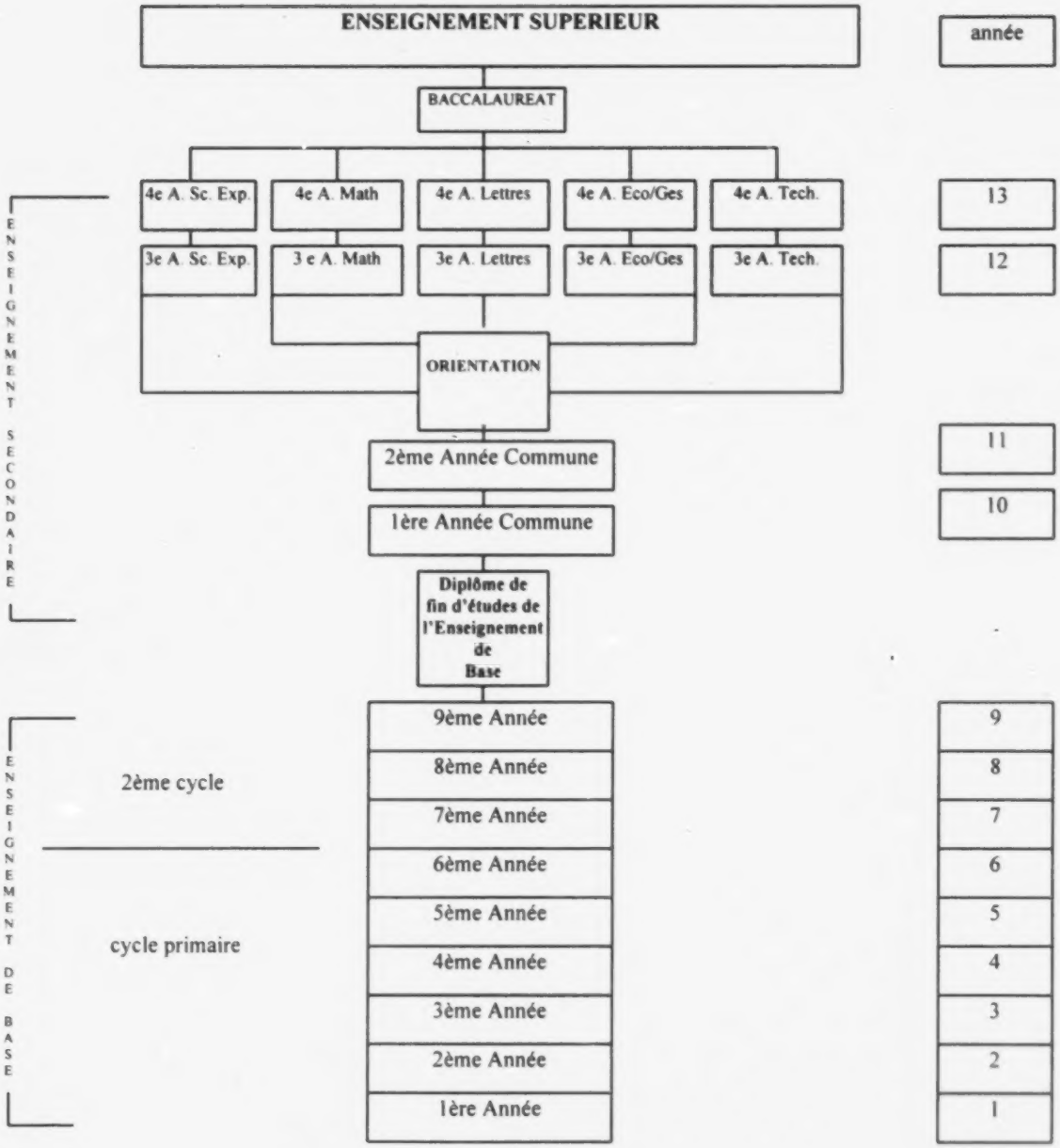
---

43 Une simulation fine nécessiterait la connaissance des facteurs suivants : conditions d'amélioration de l'efficacité interne, par filière, établissement et cycle (amélioration de la qualité pédagogique du corps enseignant - formation, encadrement, ...- etc.). Elle devrait également tenir compte de la diminution des abandons.

44 Une plus grande autonomie financière des établissements, un cadre incitatif plus efficace encourageant la recherche de contrats contribueraient de toute évidence à la promotion des ressources propres. Ces avantages se superposeraient à ceux que l'on peut attendre sur d'autres plans (cf ci-dessus, IVC).

celui de la nation, la Tunisie dispose d'assez d'atouts pour convertir les défis de demain en opportunités. Il y a des raisons d'espérer, puisque dans l'optique tunisienne, "il est plus grave de sacrifier la qualité que de modérer les exigences quantitatives" (Charfi 1996). La prise de conscience par les autorités de ces défis, elle aussi, autorise l'espoir.

Annexe 1 : Structure de l'enseignement en Tunisie



Source: D'après le Ministère de l'Enseignement Supérieur 1996 b/

Annexe 2 : Enseignement primaire et secondaire : données de base

Enseignement primaire

Enseignement public

	1994/1995	1995/1996
Ecoles	4286	4349
Elèves	1472800	1460100
- dont : filles	46,8%	47,1%
Enseignants	58280	59430
Taux d'encadrement	25,2	24,6
Taux de promotion global a/	79,0	78,4
Taux de reboublement global a/	16,5%	17,27%
Taux d'abandon global a/	4,6%	4,4%

a/ Les données portent sur les années 1993/94 et 1994/95

Répartition par année d'étude (1995/96)		
	Effectifs totaux	Redoublants
1ère année	239100	32900
2ème année	249000	36900
3ème année	256900	42400
4ème année	246000	36900
5ème année	239300	43300
6ème année	242500	61700
Total	**1472800**	**254000**

Age moyen par année d'étude et par sexe (1995/96)		
	garçons	filles
1ère année	6,1	6,1
2ème année	7,3	7,3
3ème année	8,6	8,4
4ème année	9,7	9,6
5ème année	10,9	10,7
6ème année	12,0	11,9

Enseignement privé

Ecoles : 35
Elèves : 8900
Enseignants :455
Taux d'encadrement : 19,6

Source : Ministère de l'Education
Statistiques de l'Enseignement Primaire
Année scolaire 1995-96

Enseignement secondaire

Enseignement public

	1994/1995	1995/1996
Etablissements	712	760
Elèves	662000	725900
- dont : filles	48,3%	48,8%
Enseignants	27790	30170
Taux d'encadrement	23,8	24,1
Taux de promotion global a/	73,2	74,8
Taux de redoublement global a/	17,5	16,5
Taux d'abandon global a/	9,3	8,7

a/ Les données portent sur les années 1993/94 et 1994/95

Répartition par année d'étude (1995/96)	
	Effectif
1ère année	169600
2ème année	136900
3ème année	117000
4ème année	109400
5ème année	,82900
6ème année	54200
7ème année	61200
Total	725900

Répartition des effectifs de classes terminales (7ème année) par filières (1995/96)		
	Effectifs	%
Lettres	22860	37,3
Maths	9540	15,6
Sciences Experim.	13800	22,6
Technique	6030	9,8
Economie & gestion	8970	14,7
Total a/	61200	100,0

a/ auxquels s'ajoutent 17.700 élèves des écoles de qualification technique

Enseignement privé

	1994/95	1995/96
Etablissements	342	340
Elèves	71000	68500
Enseignants (temps plein)	1390	1260

Source : Ministère de l'Education
Statistiques de l'Enseignement Secondaire
Année scolaire 1995/96

Annexe 3 : Evolution et répartition des effectifs dans l'enseignement supérieur

Evolution des effectifs (1961/62 - 1995/96)

Année	Effectifs	Taux d'accroissement annuel moyen
1961/62	2310	--
1970/71	10350	18,1
1980/81	30150	12,6
1985/86	41590	6,6
1990/91	66540	9,9
1995/96	112630	11,1

Répartition des effectifs par établissement (1995/96)

Université Ezzitouna	950
Université Tunis I	20670
Université Tunis II	22370
Université Tunis III	24770
Université du Centre	21970
Université du Sud	16880
ISET	2120
ISFM	2910
Total	112650

Répartition des effectifs par filière (1995/96)

Filière	Effectifs	Parts de chaque filière (%)
Lettres, arts, sciences humaines et religieuses	36310	32,2
Sciences juridiques, économiques et de gestion	37540	33,3
Sciences fondamentales	14500	12,9
Sciences techniques	5570	5,0
Sciences médicales et biologiques	13900	12,3
Sciences agronomiques et agro-alimentaires	1920	1,7
Formation des maîtres	2910	2,6
Total général	112650	100,0

Répartition des effectifs par cycle (1995/96)

Cycle	Effectifs	Part de chaque cycle (%)
1er cycle	67550	60,0
2ème cycle	34280	30,4
3ème année et +	3960	3,5
3ème cycle	6850	6,1
Total	112650	100,0

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur 1996

Annexe 4 : Les redoublements dans l'enseignement supérieur (1995/96)

	Nouveaux		Redoublants		Total
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs
Université Ezzitouna	470	57	350	43	820
Université Tunis I	10570	54	8900	46	19460
dont :					
Faculté Lettres Manouba (M)	4290	51	4060	49	8350
Institut Presse et Sciences de l'Information (m)	660	96	30	4	690
Université Tunis II	14640	79	3970	21	18610
dont :					
Faculté Sciences Tunis (M)	5170	67	2490	33	7660
Ecole Nationale d'Ingénieurs (m)	880	93	60	7	940
Université Tunis III	18750	76	6020	24	24770
dont :					
Faculté de Droit (M)	4240	61	2700	39	6940
Ecole Supérieur de Commerce (m)	1360	93	100	7	1460
Université du Centre	13940	68	6550	32	20490
dont :					
Faculté Lettres de Sousse (M)	2190	53	1970	47	4160
Faculté Médecine de Mounastir (m)	640	89	80	11	720
Université du Sud	9860	66	5080	34	14940
dont :					
Faculté Lettres et Sciences Humaines de Sfax (M)	2000	49	2080	51	4080
Ecole Nationale des Ingénieurs de Sfax (m)	720	90	80	10	800
ISET	1760	89	210	11	1970
TOTAL	**69990**		**31080**		**101070**

Note : Données portant sur les établissements de plus de 500 étudiants.
Au sein de chaque université, on a fait figurer l'établissement affichant le taux de redoublants maximum (M) et l'établissement affichant le taux de redoublants minimum (m)

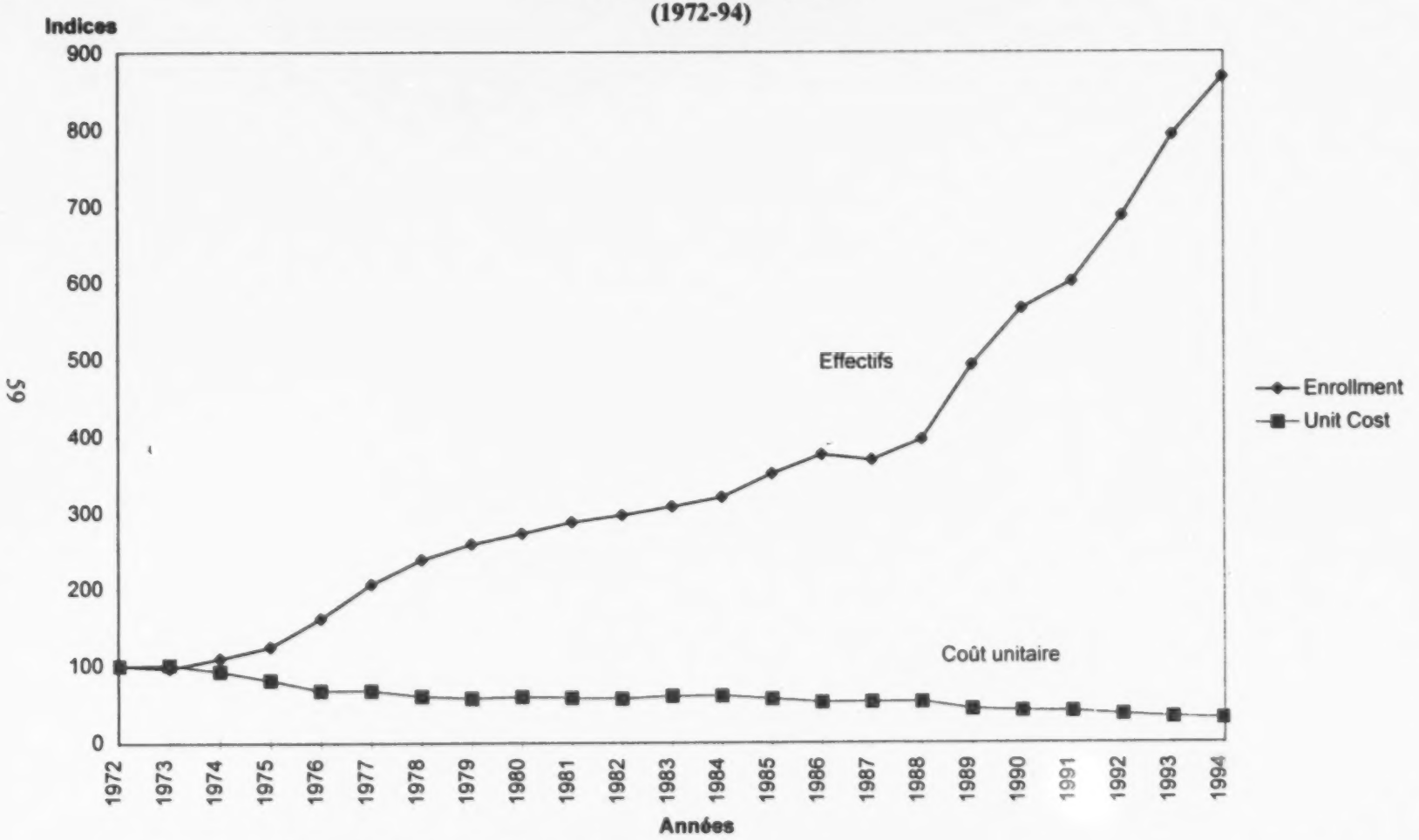
Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, 1996 b/

Annexe 5 : PIB, budget de l'Etat, budget de l'éducation et de l'enseignement supérieur (1981-94)

Années	PIB (millions de DT)	Budget de l'Etat (*) (millions de DT)	Part du Budget de l'Etat dans le PIB (%)	Budget de l'éducation (tous niveaux) (*) (millions de DT)	Part du Budget de l'éducation dans le budget de l'Etat (%)	Budget de l'enseignement supérieur (*) (millions de DT)	Part du budget de l'enseignement supérieur dans le budget de l'éducation (%)	Part du budget de l'enseignement supérieur dans le budget de l'Etat (%)
1981	4162	1046	25,1	201	19,2	45	22,4	4,3
1984	6240	1700	27,2	352	20,7	71	20,2	4,2
1991	12172	3055	25,0	736	24,1	155	21,2	5,1
1992	13994	3285	23,5	814	24,8	170	20,9	5,2
1993	15246	3586	23,5	877	24,5	190	21,7	5,3
1994	16173	3910	24,2	980	25,1	221	22,6	5,7

* Les budgets sont la somme des budgets de fonctionnement et d'investissements
Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur 1996 b/

Annexe 6 : Evolution comparée des effectifs et du coût unitaire dans l'enseignement supérieur (1972-94)



Source : D'après le Ministère de l'Enseignement Supérieur 1996 b/

Annexe 7 : Coûts unitaires dans l'enseignement supérieur : comparaisons internationales

Coûts / Régions	Coûts unitaires ($)	Coûts unitaires en proportion du PIB par habitant (%)	Coûts unitaires de l'enseignement supérieur par rapport aux coûts unitaires de l'enseignement primaire
Région Moyen-Orient et Afrique du Nord (1990)	1926	135	9
Tunisie	1515	230	12
Egypte	1514	128	9
Jordanie	959	92	5
Maroc			
Région Asie (milieu des années 80)			
Indonésie	497	106	7
Corée	2132	104	4
Malaisie	3540	190	14
Thailande	1267	178	3
Amérique latine (1981)			
Moyenne	**991**	**67**	**8**
OCDE (1992)			
Etats-Unis (public)	11880	52	2
France (public)	6020	33	3
Pays-Bas	8720	53	3
Espagne	3770	29	2
Irlande	3370	29	2
Nouvelle Zélande	6080	43	3
Moyenne	**7940**	**45**	**2**

Sources : Pour la région MENA : World Bank 1996c
Pour l'Asie : Tan and Mingat 1992
Pour l'OCDE : OECD 1995
Pour l'Amérique latine : Winkler 1994

Annexe 8 : Répartition du budget de fonctionnement de l'enseignement supérieur par catégories de dépenses (1987 et 1994)

	1987		1994	
	Montants (en 1000 dinars)	**Part (%)**	**Montants (en 1000 dinars)**	**Part (%)**
Salaires et rémunérations	37998	51,2	89788	54,2
Matériel, gestion administrative et frais de transports	1043	1,4	1200	0,7
Subvention aux établissements d'enseignement	13177	17,7	28194	17,0
Subvention aux oeuvres universitaires	5793	7,8	31860	19,2
Intervention de l'Etat dans le domaine social et culturel	16257	21,9	14702	8,9
Total enseignement supérieur	74268	100,0	165744	100,0

Source : d'après Jaoua 1995

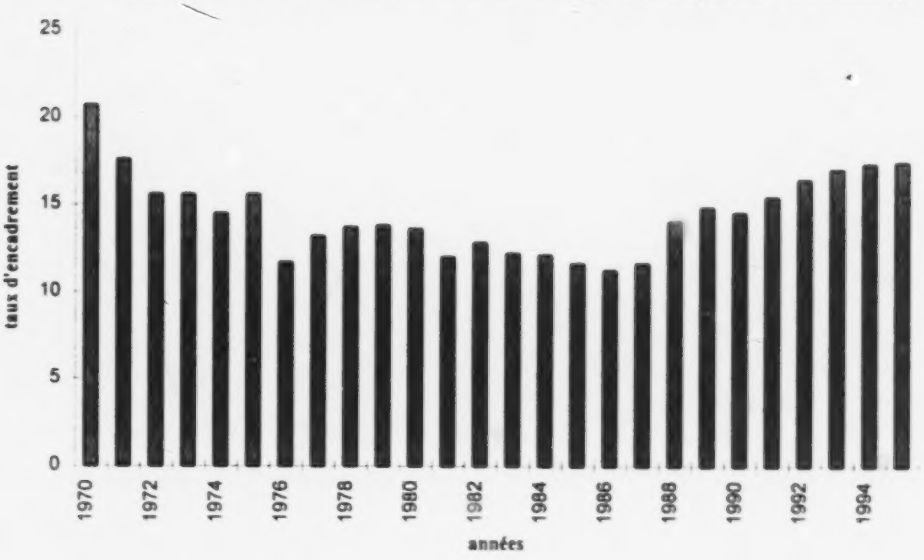
Annexe 9 : Répartition des dépenses de fonctionnement par nature dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays de l'OCDE (1992)

	Rémunération des enseignants (%)	Rémunération des autres personnels (%)	Rémunération de l'ensemble du personnel (%)	Autres dépenses de fonctionnement (%)
Belgique	57,6	0,3		42,0
France			72,6	27,4
Irelande	53,3	21,7		25,0
Italie	32,2	35,7		32,2
Portugal			72,1	27,9
Espagne			80,6	19,4
Suisse	58,2	25,0		16,8
Moyenne des pays de l'OCDE	45,4	21,8		30,8

Source: OECD 1995

Annexe 10 : Données sur les taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur

Evolution des taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur en Tunisie (1970/95)



Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, 1996

Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur tunisien selon la filière (1995/96)

Filière	Effectifs étudiants	Taux d'encadrement
Lettres, arts, sciences humaines et religieuses	36300	25,4
Sciences juridiques, économiques et de gestion	37540	32,9
Sciences fondamentales	14500	17,5
Sciences techniques	5570	7,3
Sciences médicales et biologiques	13900	8,4
Sciences agronomiques et agro-alimentaires	1920	5,6
Formation des maîtres	2910	9,1
Total général	**112630**	**17,4**

Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur, 1996

Taux d'encadrement dans l'enseignement supérieur public : comparaisons internationales

Pays	Année	Taux d'encadrement
MENA		
Tunisie	1985/86	12
	1995/96	17
Maroc	1988/89	31
ASIE		
Japon	1970	27
	1992	23
Corée	1980	28
	1992	28
Indonésie	1992	15
Malaisie	1992	12
Philippines	1980	29
Thailande	1992	14
Vietnam	1995	14
Moyenne	1992	18
AMERIQUE LATINE		
Moyenne	1994	9

Source : MENA: Ministère de l'enseignement supérieur
Asie: Mingat 1995 et Banque mondiale 1996b
Amérique latine: García Guadilla 1996

Annexe 11 : Traitements annuels dans la fonction publique tunisienne (dinars)

	Salaire	Traitement total [a]
Personnel enseignant		
- Professeur agrégé	1970	11090
- Professeur enseignant secondaire	1660	6700
- Technologue	2280	11770
- Assistant Technologue	2040	10870
- Assistant	2040	10870
- Maître assistant	2280	12930
- Maître de conférence	2430	15520
- Professeur enseignement supérieur	2720	18460
Personnel Technique		
- Architecte en chef	2620	10740
- Architecte	1490	6900
- Agent technique statistique	1160	5120
Personnel administratif		
- Administrateur général	3000	9300
- Administrateur en chef	2620	8280
- Administrateur	1490	5570
- Attaché d'administration	1160	4650
Personnel de bibliothèque		
- Conservateur de bibliothèque	2140	7190
- Bibliothécaire	1890	5960

a/ le traitement total est le salaire de base augmenté des diverses primes, net de la contribution CNR.

Source : D'après décret no.79-93 du 11 janvier 1979

Annexe 12 : Chômage et niveau d'instruction

Chômeurs selon le niveau d'instruction (1975-1989)
(%)

	1975	1984	1989
Analphabète	49,3	34,2	21,5
Primaire	35,6	45,5	47,5
Secondaire	13,8	19,2	29,1
Supérieur	0,3	0,7	1,5
Non déclaré	1,0	0,4	0,3
Total	100,0	100,0	100,0

Demandes, offres et placements de travailleurs qualifiés
(1987-1992)

		1987	1988	1989	1990	1991	1992
A	Demandes d'emploi qualifié	68215	73482	45554	27363	23960	24035
B	Placements de travailleurs qualifiés	19243	19368	20915	16244	15023	17439
C	Offres de travail qualifié	24624	26981	29585	34332	29428	31047
	B/A	0.3	0.3	0.5	0.6	0.6	0.7
	C/A	0.4	0.4	0.6	1.3	1.2	1.3
	C/B	1.3	1.4	1.4	2.1	2.0	1.8

Primo-demandeurs d'emploi par sexe
selon le niveau d'instruction (1989)
(%)

	hommes	femmes	total
Analphabète	8,5	22,3	13,9
Primaire	44,7	42,3	43,8
Secondaire	44,7	33,5	40,3
Supérieur	2,1	1,9	2,0
Non déclaré	- -	- -	- -
Total	100,0	100,0	100,0

Source: INS. Annuaire statistique, Année 1992-93 Volume no. 36

Annexe 13 : Modalités de recrutement des enseignants dans l'enseignement supérieur

Les assistants

Recrutés par voie de concours par un jury national, les assistants doivent être titulaires soit d'une agrégation de l'enseignement secondaire, soit d'un diplôme d'études approfondies, soit d'un diplôme sanctionnant six années d'enseignement supérieur. Ils doivent aussi justifier qu'ils préparent une thèse et que celle-ci est suffisamment avancée pour leur permettre de la soutenir dans un délai de trois ans, qui ne peut être prolongé que deux fois, pour un an.

Le jury national est constitué par discipline et est composé de trois professeurs, maîtres de conférences ou maîtres-assistants élus par l'ensemble des enseignants de ces grades dans la discipline, et deux autres enseignants de ces mêmes trois grades nommés par le ministre et qui peuvent appartenir à des universités étrangères. L'épreuve de recrutement consiste en un entretien portant sur les travaux du candidat et sa discipline, et sur l'état d'avancement de la thèse. En revanche, aucune formation pédagogique préalable n'est requise, ni d'ailleurs organisée au sein de l'université. Il est seulement mentionné que le jury tient compte, entre autres, des cours; mais la rédaction du texte laisse à penser que c'est le contenu disciplinaire du cours qui sera déterminant, beaucoup plus que sa conception pédagogique.

L'assistant effectue d'abord une période probatoire de deux ans, à l'issue de laquelle il est évalué par deux enseignants de rang A de sa discipline, qui rédigent un rapport soumis au conseil scientifique de l'établissement, lequel rend un avis pour la titularisation. Il est certes prévu que les deux évaluateurs peuvent effectuer une "visite pédagogique" dans les classes où l'assistant enseigne, mais le texte précise que c'est l'achèvement de la thèse dans les délais requis qui est déterminant (en fait, l'état d'avancement des travaux permettant d'espérer un achèvement dans les délais requis), et il s'avère que la visite pédagogique n'est jamais faite, ou alors dans des cas très exceptionnels.

Les assistants sont tenus d'effectuer 13 heures de travaux pratiques ou 9 heures de travaux dirigés par semaine. Ils ne sont en principe pas destinés à assurer des cours, mais s'ils le font, l'heure de cours est assimilée à 1 h 50 de TD ou 2 h 45 de TP. Toutefois, pour leur permettre de soutenir leur thèse dans les délais, l'horaire d'enseignement peut être réduit à 8 heures de TP ou 5 h de TD, et ce pendant trois ans au maximum, sur décision du président de l'université, après avis du conseil scientifique de leur établissement et au vu du rapport du directeur de thèse. Leur grade comprend sept échelons.

Les maîtres-assistants

Recrutés aussi par un jury national par discipline, les maîtres-assistants sont chargés d'assister les professeurs et maîtres de conférences dans l'organisation des enseignements et des examens et dans l'encadrement des assistants. Les candidats doivent être titulaires d'un doctorat

(ou d'un des anciens diplômes : doctorat d'Etat et doctorat de 3ème cycle). Le jury est composé de trois professeurs ou maîtres de conférences de la discipline élus et deux autres nommés. Les épreuves consistent en un exposé de vingt minutes et une séance publique de discussion d'une heure portant sur les travaux du candidat et sa discipline. Le jury tient aussi compte des travaux, études, cours, etc... Pour les assistants titulaires qui ont soutenu leur doctorat, le jury de recrutement est constitué en commission de promotion et se prononce au vu de deux rapports établis par deux de ses membres.

Les maîtres-assistants sont tenus à un service hebdomadaire d'enseignement de 12 heures de TP ou 8 heures de TD, avec les mêmes équivalences que les assistants pour les cours. Ils sont titulaires après un an de stage. Leur grade comprend six échelons.

Les maîtres de conférences

Pour postuler au grade de maître de conférences, les candidats doivent être titulaires, en sus du doctorat, de l'habilitation universitaire, elle-même délivrée par les établissements habilités à cet effet par le ministre. Les candidats peuvent aussi être titulaires d'un doctorat d'Etat national ou étranger, ou encore d'un doctorat et d'une habilitation étrangers, s'ils ont une expérience d'enseignement et de recherche.

Pour obtenir l'habilitation, le maître-assistant (il est obligatoire d'avoir ce grade pour prétendre à l'habilitation) doit présenter un dossier contenant un ensemble de publications et un rapport de synthèse détaillé sur ses travaux de recherche ; il peut aussi, éventuellement, présenter un deuxième rapport sur ses activités pédagogiques et d'encadrement.
L'autorisation de se présenter devant le jury d'habilitation est accordée par le doyen après accord de la commission des thèses de doctorat et d'habilitation et au vu de deux rapports favorables établis par deux professeurs ou maîtres de conférences désignés par la commission des thèses

Le jury est composé de 5 membres, dont au moins trois professeurs, désignés par le président de l'université sur proposition du doyen. Le jury peut comporter des membres appartenant à une université étrangère. Les deux rapporteurs font partie du jury. L'épreuve consiste en un exposé et une discussion avec le jury, qui apprécie la capacité du candidat à concevoir, diriger, animer et coordonner des activités de recherche.

Une fois obtenue l'habilitation, le maître-assistant doit se présenter au concours de recrutement des maîtres de conférences avec un dossier comportant ses travaux et un rapport détaillé sur ses activités pédagogiques et d'encadrement ainsi qu'éventuellement sur sa participation à la vie de l'institution.

Le jury, national par discipline, est composé de trois professeurs élus et trois désignés.

Les épreuves consistent :

- soit en une discussion de deux heures au maximum sur les travaux et la discipline ;

- soit en une discussion d'une heure sur les travaux et la discipline et une leçon d'une demi-heure après une préparation de huit heures, qui porte sur une spécialité de la discipline choisie par le candidat.

Les maîtres-assistants depuis trois ans au moins peuvent choisir l'une ou l'autre option, les autres doivent se soumettre à la seconde. Le jury tient compte des deux épreuves et de la valeur des travaux, cours, activités pédagogiques, scientifiques, d'encadrement, etc.... Les maîtres de conférences subissent un stage d'un an avant titularisation et sont tenus à un service hebdomadaire de 4 h 30 de cours. S'il assurent des TP ou TD, l'heure de TP est assimilée à 30 minutes de cours et l'heure de TD à 45 minutes de cours. Leur grade comprend quatre échelons.

Les professeurs

Peuvent faire acte de candidature au grade de professeur les maîtres de conférences ayant au moins quatre années d'ancienneté dans ce grade. Ils doivent présenter un rapport détaillé présentant leur activité pédagogique, scientifique et d'encadrement et leur participation à la vie de l'institution.

Le recrutement est confié à une commission nationale consultative par discipline, composée de trois professeurs élus et deux professeurs nommés qui peuvent appartenir à une université étrangère.

Le grade comprend quatre échelons. Il n'y a pas de stage.

Le statut particulier donne une définition commune des fonctions des professeurs et des maîtres de conférences : préparation des programmes, encadrement des maîtres-assistants et des assistants, coordination des équipes pédagogiques et de recherche, direction des travaux des étudiants et responsabilité des examens. Les obligations hebdomadaires de service sont les mêmes que celles des maîtres de conférences.

Annexe 14 : Répartition des enseignants par catégories et par établissements (1995/96)

	Contractuels (1)	Statutaires		Autres (2)	Ensemble	Total (3)
		cadre A	cadre B			
Université Ezzitouna	4	12	39	3	54	58
Université Tunis 1	85	95	452	210	757	842
Université Tunis 2	155	278	915	805	1,998	2,153
Université Tunis 3	97	78	468	110	656	753
Université Centre	143	100	486	453	1,039	1,182
Université Sud	131	79	495	264	838	969
ISFM	0	0	0	319	319	319
ISET	84	4	88	27	119	203
Total	**699**	**646**	**2943**	**2291**	**5780**	**6479**

(1) y compris étrangers (41% du total des contractuels)
(2) y compris les cadres hospitalo-universitaires
(3) M.E.S. et co-tutelle
Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Annexe 15 : Répartition des dépenses publiques et privées par type d'établissement dans l'enseignement supérieur de plusieurs pays de l'OCDE (1992)

	Etablissements publics	Etablissements privés subventionnés	Etablissements privés non subventionnés	Total
Belgique	38,2	61,8		100,0
Danemark	100,0			100,0
France	90,5	6,7	2,7	100,0
Irlande	99,0		1,0	100,0
Pays-Bas	56,2	43,8		100,0
Espagne	92,2		7,8	100,0
Grande Bretagne	22,2	77,8		100,0
Japon	40,4		59,6	100,0
Canada	99,5		0,5	100,0
Moyenne OCDE	78,9	21,1		100,0

Source : OECD, 1995

Annexe 16 : Etudiants étrangers inscrits dans les universités américaines par région et filières (1991-92)

	Sciences et technique (000)	Gestion (000)	Autres (000)	Total (000)
Asie	127	49	70	246
Europe	21	12	21	54
Amérique latine	18	9	16	43
Moyen-Orient	18	5	8	31
Afrique	11	4	7	22

Source : National Science Foundation 1996

Annexe 17 : Projection des effectifs d'étudiants par secteur de formation (1996-2006)

Secteur	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2001	2003	2004	2005	2006
Lettres, arts, sc. humaines et sociales	40511	41745	43230	45158	47158	49399	51131	52572	54065	55642	57306
Sc. juridiques, économiques et de gestion	41478	46692	52331	58769	64783	70742	75192	78686	81959	85241	88611
dont ISET	1102	1824	2389	2793	3124	3441	3650	3800	3923	4072	4240
Sciences médicales	10302	10621	10915	11275	11689	12114	12421	12839	12813	13007	13222
Sciences fondamentales	16306	18329	21010	24428	28079	31816	34928	37412	39602	41642	43516
Sciences techniques	13054	16323	20261	24746	29117	33567	38899	39598	41866	43949	45786
dont ISET	2899	4488	6120	7583	8934	10324	11332	12054	12590	13130	13691
Sciences agronomiques	2215	2462	2751	3069	3356	3670	3889	4065	4217	4386	4553
TOTAL	**123866**	**136161**	**150499**	**167445**	**184182**	**201307**	**214459**	**224971**	**234522**	**243867**	**252993**

Source : Projections effectuées à partir du modèle mis au point au Ministère de l'Enseignement Supérieur

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Salaires	103.6	117.2	133.1	148.8	164.8	177.2	187.1	195.8	204.1	211.8
Enseignants	79.4	89.9	102.3	114.4	126.8	136.3	143.9	150.7	157.1	163.1
ATOS	24.2	27.3	30.8	34.4	38.0	40.9	43.2	45.2	47.0	48.7
Fonctionnement	36.9	41.6	47.0	52.5	58.0	62.3	65.9	68.9	71.7	74.3
Oeuvres, autres	98.8	107.5	117.7	127.7	138.0	146.0	152.4	158.3	164.1	169.7
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	3.0	3.2	3.4	3.7	3.9	4.2	4.4	4.6	4.8	4.9
Redevances oeuvres	4.3	4.7	5.2	5.7	6.3	6.8	7.3	7.6	7.9	8.2
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO 1a										
Avec recouvrement des coûts de scolarité de 10%										
Dépenses Récurrentes (5)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Salaires	103.6	117.2	133.1	148.8	164.8	177.2	187.1	195.8	204.1	211.8
Enseignants	79.4	89.9	102.3	114.4	126.8	136.3	143.9	150.7	157.1	163.1
ATOS	24.2	27.3	30.8	34.4	38.0	40.9	43.2	45.2	47.0	48.7
Fonctionnement	36.9	41.6	47.0	52.5	58.0	62.3	65.9	68.9	71.7	74.3
Oeuvres, autres	98.8	107.5	117.7	127.7	138.0	146.0	152.4	158.3	164.1	169.7
Financement (6)	**231.9**	**247.0**	**263.2**	**280.2**	**298.2**	**316.6**	**335.5**	**355.2**	**375.9**	**397.7**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	14.0	15.9	18.0	20.1	22.3	24.0	25.3	26.5	27.6	28.6
Redevances oeuvres	4.3	4.7	5.2	5.7	6.3	6.8	7.3	7.6	7.9	8.2
Gain de recette (7)=(6)-(2)	**11**	**13**	**15**	**16**	**18**	**20**	**21**	**22**	**23**	**24**
% Gain (8)=(7)/(2)	5.0%	5.4%	5.9%	6.2%	6.6%	6.7%	6.6%	6.6%	6.5%	6.3%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**-7.3**	**-19.2**	**-34.6**	**-48.8**	**-62.6**	**-68.9**	**-69.9**	**-67.8**	**-64.0**	**-58.2**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	-3.2%	-7.8%	-13.2%	-17.4%	-21.0%	-21.8%	-20.8%	-19.1%	-17.0%	-14.6%

Source: Projections de la Banque mondiale effectuées à partir du modèle et des données du MES

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO 1b *Avec recouvrement des coûts de scolarité de 20%*										
Dépenses Récurrentes (5)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Salaires	103.6	117.2	133.1	148.8	164.8	177.2	187.1	195.8	204.1	211.8
Enseignants	79.4	89.9	102.3	114.4	126.8	136.3	143.9	150.7	157.1	163.1
ATOS	24.2	27.3	30.8	34.4	38.0	40.9	43.2	45.2	47.0	48.7
Fonctionnement	36.9	41.6	47.0	52.5	58.0	62.3	65.9	68.9	71.7	74.3
Oeuvres, autres	98.8	107.5	117.7	127.7	138.0	146.0	152.4	158.3	164.1	169.7
Financement (6)	**246.0**	**262.9**	**281.2**	**300.4**	**320.5**	**340.6**	**360.8**	**381.7**	**403.5**	**426.3**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	28.1	31.8	36.0	40.3	44.6	47.9	50.6	53.0	55.2	57.2
Redevances oeuvres	4.3	4.7	5.2	5.7	6.3	6.8	7.3	7.6	7.9	8.2
Gain de recette (7)=(6)-(2)	**25**	**29**	**33**	**37**	**41**	**44**	**46**	**48**	**50**	**52**
% Gain (8)=(7)/(2)	11.4%	12.2%	13.1%	13.9%	14.5%	14.7%	14.7%	14.5%	14.3%	14.0%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**6.7**	**-3.4**	**-16.6**	**-28.6**	**-40.4**	**-45.0**	**-44.6**	**-41.4**	**-36.4**	**-29.6**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	2.7%	-1.3%	-5.9%	-9.5%	-12.6%	-13.2%	-12.4%	-10.8%	-9.0%	-6.9%

93

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO 1c *Avec recouvrement des coûts de scolarité de 30%*										
Dépenses Récurrentes (5)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Salaires	103.6	117.2	133.1	148.8	164.8	177.2	187.1	195.8	204.1	211.8
Enseignants	79.4	89.9	102.3	114.4	126.8	136.3	143.9	150.7	157.1	163.1
ATOS	24.2	27.3	30.8	34.4	38.0	40.9	43.2	45.2	47.0	48.7
Fonctionnement	36.9	41.6	47.0	52.5	58.0	62.3	65.9	68.9	71.7	74.3
Oeuvres, autres	98.8	107.5	117.7	127.7	138.0	146.0	152.4	158.3	164.1	169.7
Financement (6)	**260.0**	**278.7**	**299.2**	**320.5**	**342.8**	**364.5**	**386.1**	**408.2**	**431.1**	**454.9**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	42.1	47.6	54.0	60.4	66.8	71.9	75.9	79.4	82.7	85.8
Redevances oeuvres	4.3	4.7	5.2	5.7	6.3	6.8	7.3	7.6	7.9	8.2
Gain de recette (7)=(6)-(2)	**39**	**44**	**51**	**57**	**63**	**68**	**72**	**75**	**78**	**81**
% Gain (8)=(7)/(2)	17.7%	19.0%	20.4%	21.5%	22.5%	22.8%	22.7%	22.5%	22.1%	21.6%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**20.8**	**12.5**	**1.4**	**-8.5**	**-18.1**	**-21.0**	**-19.3**	**-14.9**	**-8.8**	**-0.9**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	8.0%	4.5%	0.5%	-2.7%	-5.3%	-5.8%	-5.0%	-3.6%	-2.0%	-0.2%

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**4..9**	**455.8**
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO 2 *Avec recouvrement accru des coûts de restauration et d'hébergement*										
Dépenses Récurrentes (5)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Salaires	103.6	117.2	133.1	148.8	164.8	177.2	187.1	195.8	204.1	211.8
Enseignants	79.4	89.9	102.3	114.4	126.8	136.3	143.9	150.7	157.1	163.1
ATOS	24.2	27.3	30.8	34.4	38.0	40.9	43.2	45.2	47.0	48.7
Fonctionnement	36.9	41.6	47.0	52.5	58.0	62.3	65.9	68.9	71.7	74.3
Oeuvres, autres	98.8	107.5	117.7	127.7	138.0	146.0	152.4	158.3	164.1	169.7
Financement (6)	**236.9**	**251.9**	**267.9**	**285.3**	**303.5**	**322.6**	**342.1**	**362.1**	**383.1**	**405.2**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	3.0	3.2	3.4	3.7	3.9	4.2	4.4	4.6	4.8	4.9
Redevances oeuvres	20.3	22.3	24.6	27.3	29.9	32.6	34.7	36.4	37.9	39.4
Gain de recette (7)=(6)-(2)	**16.0**	**17.6**	**19.4**	**21.5**	**23.6**	**25.8**	**27.5**	**28.8**	**30.0**	**31.2**
% Gain (8)=(7)/(2)	7.2%	7.5%	7.8%	8.2%	8.4%	8.7%	8.7%	8.6%	8.5%	8.3%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**-2.4**	**-14.4**	**-29.9**	**-43.7**	**-57.4**	**-62.9**	**-63.4**	**-60.9**	**-56.8**	**-50.7**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	-1.0%	-5.7%	-11.1%	-15.3%	-18.9%	-19.5%	-18.5%	-16.8%	-14.8%	-12.5%

Hypothèse : Tarif de l'hébergement =120DT - Tarif des repas = 0.850DT

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE -	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO 3										
Avec participation du privé										
Dépenses Récurrentes (5)	**233.2**	**259.3**	**289.8**	**319.8**	**350.3**	**373.5**	**391.6**	**407.2**	**421.6**	**434.9**
Financement (6)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	3.0	3.2	3.4	3.7	3.9	4.2	4.4	4.6	4.8	4.9
Redevances oeuvres	4.3	4.7	5.2	5.7	6.3	6.8	7.3	7.6	7.9	8.2
Economie réalisée (7)=(1)-(5)	**6.0**	**7.0**	**8.0**	**9.2**	**10.5**	**12.1**	**13.9**	**15.9**	**18.3**	**21.0**
% Economie (8)=(7)/(1)	2.5%	2.6%	2.7%	2.8%	2.9%	3.1%	3.4%	3.8%	4.1%	4.6%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**-12.3**	**-25.0**	**-41.2**	**-56.1**	**-70.5**	**-76.6**	**-77.0**	**-73.8**	**-68.5**	**-60.9**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	-5.6%	-10.7%	-16.6%	-21.3%	-25.2%	-25.8%	-24.5%	-22.1%	-19.4%	-16.3%

Hypothèse : Les effectifs inscrits dans les établissements privés augmentent de 15% à partir de 1995 (dans les filières Droit, Sciences Economiques, Lettres et Sciences Humaines)

Annexe 18 : Scénarios de financement
(en MD)

SCENARIO DE BASE	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Dépenses Récurrentes (1)	**239.3**	**266.2**	**297.8**	**329.0**	**360.8**	**385.5**	**405.5**	**423.1**	**439.9**	**455.8**
Financement (2)	**220.9**	**234.3**	**248.6**	**263.8**	**279.8**	**296.8**	**314.6**	**333.3**	**353.1**	**374.0**
Deficit/Surplus de financement (3)=(2)-(1)	**-18.4**	**-31.9**	**-49.2**	**-65.2**	**-81.0**	**-88.7**	**-90.8**	**-89.7**	**-86.8**	**-81.9**
% Deficit/Surplus (4)=(3)/(2)	-8.3%	-13.6%	-19.8%	-24.7%	-29.0%	-29.9%	-28.9%	-26.9%	-24.6%	-21.9%
SCENARIO OPTIMISTE										
Dépenses Récurrentes (5)	**233.2**	**259.3**	**289.8**	**319.8**	**350.3**	**373.5**	**391.6**	**407.2**	**421.6**	**434.9**
Financement (6)	**276.0**	**296.3**	**318.6**	**342.0**	**366.4**	**390.3**	**413.6**	**437.0**	**461.1**	**486.1**
Budget MES Titre I	213.6	226.4	240.0	254.4	269.6	285.8	303.0	321.2	340.4	360.8
Frais de scolarité	42.1	47.6	54.0	60.4	66.8	71.9	75.9	79.4	82.7	85.8
Redevances oeuvres	20.3	22.3	24.6	27.3	29.9	32.6	34.7	36.4	37.9	39.4
Economie nette (7)=|(6)-(2)|+|(1)-(5)|	**61.2**	**69.0**	**78.0**	**87.4**	**97.1**	**105.6**	**112.8**	**119.6**	**126.3**	**133.1**
% Economie (8)= |(6)-(2)/(2)|+|(1)-(5)/(1)|	27.5%	29.1%	30.8%	32.5%	33.9%	34.6%	34.9%	34.9%	34.7%	34.6%
Deficit/Surplus de financement (9)=(6)-(5)	**42.8**	**37.0**	**28.8**	**22.2**	**16.1**	**16.9**	**22.0**	**29.8**	**39.5**	**51.2**
% Deficit/Surplus (10)=(9)/(6)	15.5%	12.5%	9.0%	6.5%	4.4%	4.3%	5.3%	6.8%	8.6%	10.5%

Hypothèse : combinaison des scénarios 1c, 2, et 3

Annexe 19 : Projection des besoins en enseignants (1996-2006)

Projection des effectifs d'enseignants du Corps A

Secteur	Institution	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Lettres, arts, sc. humaines et sociales	Fac.	114	120	124	128	134	141	149	155	161	167	173	180
	Inst.	5	7	10	13	16	19	22	24	25	27	28	30
	ISFM												
	Ens.	119	127	134	141	150	160	171	179	186	194	201	210
Sc. juridiques, économiques et de gestion	Fac Droit	43	45	47	48	51	53	56	58	60	63	65	68
	Fac Eco	46	54	61	69	80	91	103	113	121	128	136	143
	Inst.	19	35	54	75	97	117	134	146	155	162	169	177
	ISET		8	15	21	26	29	33	35	36	38	39	41
	Ens.	108	142	177	213	253	290	326	352	372	391	409	429
Sciences médicales	Fac	31	32	33	33	34	35	35	36	36	36	37	37
	ESSTS												
	Ens.	31	32	33	33	34	35	35	36	36	36	37	37
Sciences fondamentales	Fac	211	226	244	267	297	330	363	390	412	431	449	466
	Ens.	211	226	244	267	297	330	363	390	412	431	449	466
Sciences techniques	ENI	61	63	62	72	87	104	122	139	157	169	176	182
	IPEI	20	36	52	68	87	103	118	124	127	132	139	146
	ISET	4	16	32	49	64	77	92	102	109	115	120	126
	Autres	10	16	23	32	42	54	66	76	85	93	101	107
	Ens.	95	130	170	220	280	338	397	441	478	509	536	560
Sciences agronomiques	Inst.												
	Ens.												
TOTAL		**564**	**657**	**757**	**876**	**1015**	**1152**	**1291**	**1398**	**1484**	**1561**	**1633**	**1701**

Source : Projections effectuées par la Banque mondiale à partir du modèle et des données du Ministère de l'Enseignement Supérieur

Projection des effectifs d'enseignants du Corps B

Secteur	Institution	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Lettres, arts, sc. humaines et sociales	Fac.	974	1009	1031	1053	1090	1128	1173	1208	1239	1273	1309	1346
	Inst.	160	173	189	207	223	239	256	268	276	284	291	300
	ISFM	319	254	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
	Ens.	1453	1435	1452	1491	1544	1598	1660	1707	1747	1788	1832	1878
Sc. juridiques, économiques et de gestion	Fac Droit	261	273	282	292	305	319	335	348	359	372	386	400
	Fac Eco	366	410	450	496	557	621	689	744	790	833	874	914
	Inst.	378	470	574	694	822	932	1031	1100	1147	1189	1231	1275
	ISET	43	86	129	164	188	208	288	240	249	257	266	276
	Ens.	1048	1239	1436	1645	1872	2080	2283	2432	2546	2651	2756	2865
Sciences médicales	Fac	152	158	163	166	169	172	175	178	180	182	183	185
	ESSTS												
	Ens.	152	158	163	166	169	172	175	178	180	182	183	185
Sciences fondamentales	Fac	607	691	792	926	1097	1279	1466	1622	1746	1855	1957	2051
	Ens.	607	691	792	926	1097	1279	1466	1622	1746	1855	1957	2051
Sciences techniques	ENI	395	404	402	457	541	637	739	839	937	1005	1049	1078
	IPEI	283	373	467	555	662	754	839	873	890	919	960	997
	ISET	156	224	316	410	494	572	652	710	752	783	814	846
	Autres	185	218	259	308	368	432	500	559	610	656	698	735
	Ens.	1019	1218	1444	1729	2085	2395	2730	2981	3189	3363	3521	3656
Sciences agronomiques	Inst.												
	Ens.												
TOTAL		**4279**	**4740**	**5287**	**5957**	**6747**	**7525**	**8314**	**8920**	**9407**	**9839**	**10249**	**10635**

Source : : Projections effectuées par la Banque mondiale à partir du modèle et des données du Ministère de l'Enseignement Supérieur

Annnexe 20 : Potentiel, charge et déficit d'enseignement par établissements (1996)
(en heures annuelles)

Etablissements	Potentiel d'enseign.	Charge d'enseign.	Déficit	Déficit/ potentiel (%)
Université Tunis I				
Fac. des Lettres Manouba	44040	67303	17368	39,4
Fac. des Sc. Humaines & Soc. de Tunis	49355	54844	17790	36,0
Inst. Bourguiba des Langues Vivantes	23187	32369	13198	56,9
Inst. de Presse & Sc. de l'Information	10425	16544	9312	89,3
Inst. Sup. de Documentation	4150	9459	6617	159,4
Inst. Sup. d'Anim. Cult. et de la Jeunesse	4836	9096	8192	169,4
S/Total	**135993**	**189615**	**72477**	**53,3**
Université Tunis II				
Fac. des Sciences de Tunis	77975	112381	44642	57,3
Ecole Nat. d'Archi. et Urbanisme de Tunis	18536	31861	17486	94,3
Ecole des Beaux Arts de Tunis	24513	30009	9914	40,4
ENSI	8220	14452	9620	117,0
ENIT				
Ecole Polytechnique de Tunis				
Ecole Sup. des Sc. et Technologie de Tunis	34992	38002	12407	35,5
IPEI Nabeul	20185	25810	7937	39,3
Fac. des Sciences de Bizerte	24535	42211	19174	78,1
IPEST				
INSAT				
IPEI -Tunis (M. Ayari)	5999	21832	18526	308,8
IPEI - Mateur	5100	16032	12945	253,8
S/Total	**220055**	**332590**	**152651**	**69,4**
Université Tunis III				
Fac. de Droit & des Sc. Politiques de Tunis	32571	34729	6733	20,7
Fac. des Sc. Eco. & de Gestion de Tunis	39374	42917	15213	38,6
Inst. Sup. de Gestion de Tunis	32729	43394	21126	64,5
Inst. des Hautes Etudes Commerciales	20070	32945	19630	97,8
Fac. des Sc. Juridiques Politiques & Soc.	12215	12428	5500	45,0
Ecole Sup. de Commerce	17315	17050	6450	37,3
Inst. Sup. de Comptabilité	17991	32270	22031	122,5
S/Total	**172265**	**215733**	**96683**	**56,1**

Etablissements (suite)	Potentiel d'enseign.	Charge d'enseign.	Déficit*	Déficit/ Potentiel (%)
Université du Centre				
Fac. de Médecine de Sousse				
Fac. de Droit de Sousse	34862	27984	3844	11,0
Fac. des Lettres Sousse	30834	41859	18506	60,0
ENIM	18234	17039	4569	25,1
I.P.E.I. Monastir	15748	23119	10951	69,5
Fac. des Sciences de Monastir	40781	53259	15940	39,1
Fac. de Médecine de Monastir				
Fac. de Chirurgie Dentaire de Monastir				
Fac. de Pharmacie de Monastir				
Fac. des Lettres & Sc. Hum. de Kairouan	27976	24125	4897	17,5
Inst. Sup. de Gestion de Sousse	7364	12413	7627	103,6
S/Total	**175799**	**199798**	**66334**	37,7
Université du Sud				
Fac. des Sciences de Sfax	27837	40928	14276	51,3
Fac. de Médecine de Sfax				
Fac. des Sc. Eco. & de Gestion Sfax	35641	60722	35209	98,8
ENIS	31008	28819	5970	19,3
ENIG				
I.P.E.I. Sfax	13319	21205	10521	79,0
Fac. des Lettres & Sc. Humaines de Sfax	32315	44234	16496	51,0
Fac. de Droit de Sfax	13909	16113	5153	37,0
I.P.E.I. Gabes	11789	12067	3048	25,9
Ecole Sup. de Commerce de Sfax	5432	12412	9628	177,2
Ecole des Beaux Arts de Sfax	2970	12619	10810	364,0
S/Total	**174220**	**249119**	**111111**	63,8
Inst. Sup. de Formation des Maîtres (I.S.F.M.)				
I.S.F.M. de Tunis	460	258	26	5,7
I.S.F.M. Mhosen Ayari				
I.S.F.M. de Korba	364	281	29	8,0
I.S.F.M. de Mateur				
I.S.F.M. de Jendouba	336	252	24	7,1
I.S.F.M. du KEF	238	202	18	7,6
I.S.F.M. de Sousse	306	252	20	6,5
I.S.F.M. de Sbeitla	280	231	5	1,8
I.S.F.M. de Kairouan	374	274	15	4,0
I.S.F.M. de Gafsa	294	274	45	15,3
I.S.F.M. de Sfax				
I.S.F.M. de Gabes	336	303	36	10,7
S/Total I.S.F.M.	**2988**	**2327**	**218**	7295,9
Total Général	**881320**	**1189182**	**499474**	56,7

Seules sont comptabilisées les filières sous-encadrées.
Source : Ministère de l'Enseignement Supérieur

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdennhader C., Karaa A., et Plassard J.M. 1994. "Tester la dualité du marché du travail: l'exemple de la Tunisie." *Revue d'Economie du Développement*, 1994/1

Abdessalem, T. Août 1995. "Etude stratégique No.20. Le Financement de l'Education. Equité et efficacité dans la production de l'Enseignement Supérieur" Ministère de l'Education, Ministère de l'Enseignement Supérieur, République Tunisienne.

Albrecht, D., Ziderman, A. 1991. *Deferred Cost Recovery for Higher Education. Student Loan Programs in Developing Countries*. World Bank Discussion Paper No.137.

_____ 1992. *Funding Mechanisms for Higher Education. Financing for Stability, Efficiency, and Responsiveness*. World Bank Discussion Paper No.153.

_____ 1993. *Student Loans:* An Effective Instrument for Cost Recovery in Higher Education?". *The World Bank Research Observer*. 8(1).

Banque mondiale. 1992. "République Tunisienne. Rapport d'Evaluation. Projet de Restructuration de l'Enseignement Supérieur." Rapport No.9795-TUN. Division population et ressources humaines. Département géographique I, Région Moyen-Orient et Afrique du Nord.

_____ 1995a. "République Tunisienne. Vers le 21e siècle. Mémorandum Economique." (en deux volumes). Rapport No.14375-TUN. Division des Opérations Géographiques I, Département Maghreb & Iran, Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord.

_____ 1995b. "République Tunisienne. Allègement de la Pauvreté : Bâtir sur les Acquis pour Préparer l'Avenir." Division des Opérations Géographiques I. Département Maghreb et Iran. Bureau régional Moyen-Orient et Afrique du Nord.

_____ 1995c. "République Tunisienne. Rôle du Secteur Privé dans la Production et le Financement des Services d'Education et de Formation." Rapport No.14736-TUN. Division des ressources humaines. Département Maghreb et Iran. Région Moyen-Orient et Afrique du Nord.

_____ 1995d. "Le développement à l'oeuvre. L'enseignement supérieur. Les leçons de l'expérience."

_____ 1996. "De l'économie planifiée à l'économie de marché. Rapport sur le développement dans le monde."

Ben Aiech, C. 1995. "Etude Stratégique No.20. Le Financement de l'Education. Les dépenses de transfert dans le secteur de l'Education et de l'Enseignement Supérieur." République Tunisienne. Ministère de l'Education. Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Blomqvist, A., Jimenez, E. 1989. "The Public Role in Private Post-Secondary Education. A Review of Issues and Options."Policy Research Working Paper 240. Country Economics Department. World Bank, Washington, D.C.

Bowman, M.J., Millot, B., Schiefelbein, E. 1986. "An Adult Like Cycle Perspective on Public Subsidies to Higher Education in Three Countries." *Economics of Education Review*, 5 (2): 135-145.

Castañeda, T. 1986. "*Innovations in the Financing of Education: The Case of Chile.*" Report No.EDT35. Discussion Paper. Education and Training Series. The World Bank, Education and Training Department, Operations Policy Staff.

Charfi, M. 1996. "La réforme du système éducatif en Tunisie."

Colclough, C. 1996. "Education and the Market: Which Parts of the Neoliberal Solution are Correct?" *World Development*, 24 (4).

Crawford, M., Eisemon, T., Holm-Nielsen, L. 1995. "Interactive Technology and Electronic Networks in Higher Education and Research: Issues & Innovations. Working Papers." The World Bank. Human Capital Development and Operations Policy, HCOWP 62.

Delors, J. 1996. *L'éducation un trésor est caché dedans.* Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, Editions Odile Jacob.

Experton, W. 1988. "L'enseignement supérieur en Tunisie. Mission Banque mondiale du 24 janvier au 12 février 1988."

Garcia Guadilla, C. 1996."Situación y principales dinámicas de transformación de la educación superior en América Latina." UNESCO.

Haddad, W. 1994. *The Dynamics of Education Policymaking. Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru, and Thailand.* EDI Development Policy Case Series. Analytical Case Studies, Number 10. Economic Development Institute of the World Bank.

Heyneman, S. 1996. "The Quality of Education in the Middle East and North Africa." Working Paper Series No.3. Technical Department Europe and Central Asia, Middle East and North Africa.

Higginson, F. 1996. "Le rôle de l'enseignant et le changement mondial : document d'orientation." Secteur de l'éducation, UNESCO.

Hills, G. 1994. "Universities of Tomorrow." CEPES Papers on Higher Education.

Institut National de la Statistique. 1989. "Enquête Nationale Population Emploi." République Tunisienne. Ministère du Plan et du Développement Régional.

_____1994. "Annuaire Statistique de la Tunisie." République Tunisienne. Ministère du Plan et du Développement Régional. Année 1992 - 93. Volume No.36.

James, E. 1993. "Why is there proportionately more enrollment in private schools in some countries?" The World Bank. Working Papers No.1069. Public Sector Management and Private Sector Development. Country Economics Department.

Jaoua, A. 1995. "Etude Stratégique No.20. Le financement de l'éducation. Les dépenses budgétaires dans le système éducatif." République Tunisienne. Ministère de l'Education. Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Johnstone, D. 1986. "Sharing the Costs of Higher Education. Student Financial Assistance in the United Kingdom, the Federal Republic of Germany, France, Sweden, and the United States." New York, College Entrance Examination Board.

De Ketele, J.M. 1996 "Etude Stratégique No.20. Le Financement de l'Education. Propositions pour une amélioration de la qualité de l'enseignement en Tunisie." République Tunisienne. Ministère de l'Education. Ministère de l'Enseignement Supérieur.

Lemelin, C., Millot, B., Perrot, J. 1989. "Les dépenses publiques pour l'enseignement universitaire et le taux de rendement fiscal : le cas du Québec et de la France." Centre de Recherche sur les Politiques Economiques. Cahier de recherche No.12. Université du Québec à Montréal.

Mingat, A., Tan, J.P. 1994. *International Perspectives on Education: Some Ideas for Data Analysis.* The World Bank. Education and Social Policy Department.

Mingat, A. 1995. "Towards Improving our Understanding of the Strategy of High Performing Asian Economies in the Education Sector." IREDU ; CNRS and University of Dijon.

Ministère du Développement Economique, Ministère de l'Education Nationale, Ministère de l'Enseignement Supérieur, Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi. République Tunisienne. 1996. "Etude Stratégique No.11. Qualifications Professionnelles et Dispositifs d'Education et de Formation. 2ème rapport d'étape.

Ministère de l'Education. Ministère de l'Enseignement Supérieur. République Tunisienne. 1996. "Etude Stratégique No.20. Le Financement de l'Education. Rapport de deuxième étape (version provisoire)."

Ministère de l'Enseignement Supérieur. 1996a. Bureau des Etudes, de la Programmation et de la Planification. République Tunisienne. "Les Perspectives d'Evolution de l'Enseignement Supérieur 1997-2007."

_____ 1996b. "L'Enseignement et la Formation Supérieurs en Chiffres." Bureau des Etudes, de la Planification et de la Programmation. République Tunisienne. 1995/1996.

Nelson, S. 1978. "The Equity of Public Subsidies for Higher Education: Some Thoughts on the Literature." Paper No.5. The Brookings Institution.

National Science Foundation. 1996. Science & Engineering Indicators 1996.

OECD 1995. "Education at a Glance. OECD Indicators." Centre for Educational Research and Innovation. Indicators of Education Systems.

Oueslati, A. 1995. "Etude Stratégique No.20. Le Financement de l'Education." Distribution des dépenses des ménages et de l'Etat en matière d'Education et d'Enseignement Supérieur. Ministère de l'Education. Ministère de l'Enseignement Supérieur. République Tunisienne.

Parker, L. 1992. *Industry-University Collaboration in Developed and Developing Countries.* PHREE Background Paper Series. Document No.PHREE/92/64. Education and Employment Division. Population and Human Resources Department. The World Bank.

Patrinos, H.A. "The Private Origins of Public Higher Education in Greece." *Journal of Modern Greek Studies*, 13.

Rama, M. 1996. "How Bad is Tunisian Unemployment ? Assessing Labor Market Efficiency in a Developing Country." The World Bank.

Sheehan, J. 1995. "New Mechanisms for Funding Higher Education. Recent Experience and Implementation Issues." Department of Economics. University College. Dublin.

Solaux, G. 1996. "Rapport sur le Secteur Educatif Tunisien.". Rapport interne

Tan, J.P., Mingat, A. 1992. "Education in Asia. A comparative Study of Cost and Financing." World Bank Regional and Sectoral Studies.

Torres G., Mathur, S. 1996. "The Third Wave of Privatization". The World Bank. Private Sector Development Department.

UNESCO, 1995. "Changement et développement dans l'enseignement supérieur : document d'orientation." Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

West, E. 1995. "Education with and without the State". Working Paper HCOWP 61. Human Capital Development and Operations Policy. The World Bank.

_____ 1996. *Education Vouchers in Practice and Principle: A world Survey.* Working Papers HCDWP 64. Human Capital Development. The World Bank.

Winkler, D. 1994 *"La Educación Superior en América Latina. Cuestiones Sobre Eficiencia y Equidad."* Documentos para discusión del Banco Mundial.

Woodhall, M. 1983. *Student Loans as a Means of Financing Higher Education. Lessons from International Experience.* World Bank Staff Working Papers Nr.599.

_____ 1990. "Student Loans in Higher Education. Western Europe and the USA." International Institute for Educational Planning.

World Bank. 1993 *The East Asian Miracle. Economic Growth and Public Policy.*

_____ 1995. *Claiming the Future. Choosing Prosperity in the Middle East and North Africa.*

_____ 1996a. "Memorandum and Recommendation of the President of the International Bank for Reconstruction and Development to the Executive Directors on a Country Assistance Strategy of the World Bank Group for the Republic of Tunisia." Report No.15617-TUN. Country Operations I. Maghreb and Iran Department. Middle East and North Africa Region.

_____ 1996b. *Vietnam. Education Financing Sector Study.* Human Resources Operations Division. Country Department I, East Asia and Pacific Region.

_____ 1996c. *Spending on Education in the Middle East and North Africa Region.* The World Bank, Middle East and North Africa Region.

_____ 1996d. *Republic of Tunisia. Education and training Strategy Note.* Human Resources Group. Middle East and North Africa Region.

Za'Rour, G. 1988. "Universities in Arab Countries". Working Paper. Policy, Planning, and Research. Education and Employment. Population and Human Resources Department. The World Bank.

Distributors of World Bank Publications

Prices and credit terms vary from country to country. Consult your local distributor before placing an order.

ARGENTINA
Oficina del Libro Internacional
Av. Cordoba 1877
1120 Buenos Aires
Tel: (54 1) 815-8354
Fax: (54 1) 815-8156

AUSTRALIA, FIJI, PAPUA NEW GUINEA, SOLOMON ISLANDS, VANUATU, AND WESTERN SAMOA
D.A. Information Services
648 Whitehorse Road
Mitcham 3132
Victoria
Tel: (61) 3 9210 7777
Fax: (61) 3 9210 7788
E-mail: service@dadirect.com.au
URL: http://www.dadirect.com.au

AUSTRIA
Gerold and Co.
Weihburggasse 26
A-1011 Wien
Tel: (43 1) 512-47-31-0
Fax: (43 1) 512-47-31-29
URL: http://www.gerold.co/at.online

BANGLADESH
Micro Industries Development Assistance Society (MIDAS)
House 5, Road 16
Dhanmondi R/Area
Dhaka 1209
Tel: (880 2) 326427
Fax: (880 2) 811188

BELGIUM
Jean De Lannoy
Av. du Roi 202
1060 Brussels
Tel: (32 2) 538-5169
Fax: (32 2) 538-0841

BRAZIL
Publicações Tecnicas Internacionais Ltda
Rua Peixoto Gomide, 209
01409 Sao Paulo, SP
Tel: (55 11) 259-6644
Fax: (55 11) 258-6990
E-mail: postmaster@pti.uol.br
URL: http://www.uol.br

CANADA
Renouf Publishing Co. Ltd.
5369 Canotek Road
Ottawa, Ontario K1J 9J3
Tel: (613) 745-2665
Fax: (613) 745-7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
URL: http://www.renoufbooks.com

CHINA
China Financial & Economic Publishing House
8, Da Fo Si Dong Jie
Beijing
Tel: (86 10) 6333-8257
Fax: (86 10) 6401-7365

COLOMBIA
Infoenlace Ltda.
Carrera 6 No. 51-21
Apartado Aereo 34270
Santafe de Bogota, D.C.
Tel: (57 1) 285-2798
Fax: (57 1) 285-2798

COTE D'IVOIRE
Center d'Edition et de Diffusion Africaines (CEDA)
04 B.P. 541
Abidjan 04
Tel: (225) 24 6510;24 6511
Fax: (225) 25 0567

CYPRUS
Center for Applied Research
Cyprus College
6, Diogenes Street, Engomi
P.O. Box 2006
Nicosia
Tel: (357 2) 44-1730
Fax: (357 2) 46-2051

CZECH REPUBLIC
National Information Center
prodejna, Konviktska 5
CS – 113 57 Prague 1
Tel: (42 2) 2422-9433
Fax: (42 2) 2422-1484
URL: http://www.nis.cz/

DENMARK
SamfundsLitteratur
Rosenoerns Alle 11
DK-1970 Frederiksberg C
Tel: (45 31) 351942
Fax: (45 31) 357822
URL: http://www.sl.cbs.dk

ECUADOR
Libri Mundi
Libreria Internacional
P.O. Box 17-01-3029
Juan Leon Mera 851
Quito
Tel: (593 2) 521-606; (593 2) 544-185
Fax: (593 2) 504 209
E-mail: librimu1@librimundi.com.ec
E-mail: librimu2@librimundi.com.ec

EGYPT, ARAB REPUBLIC OF
Al Ahram Distribution Agency
Al Galaa Street
Cairo
Tel: (20 2) 578-6083
Fax: (20 2) 578-6833

The Middle East Observer
41 Sherif Street
Cairo
Tel: (20 2) 393-9732
Fax: (20 2) 393-9732

FINLAND
Akateeminen Kirjakauppa
P.O. Box 128
FIN-00101 Helsinki
Tel: (358 0) 121 4418
Fax: (358 0) 121-4435
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
URL: http://www.akateeminen.com/

FRANCE
World Bank Publications
66, avenue d'Iena
75116 Paris
Tel: (33 1) 40-69-30-56/57
Fax: (33 1) 40-69-30-68

GERMANY
UNO-Verlag
Poppelsdorfer Allee 55
53115 Bonn
Tel: (49 228) 949020
Fax: (49 228) 217492
URL: http://www.uno-verlag.de
E-mail: unoverlag@aol.com

GREECE
Papasotiriou S.A.
35, Stournara Str.
106 82 Athens
Tel: (30 1) 364-1826
Fax: (30 1) 364-8254

HAITI
Culture Diffusion
5, Rue Capois
C.P. 257
Port-au-Prince
Tel: (509) 23 9260
Fax: (509) 23 4858

HONG KONG, MACAO
Asia 2000 Ltd.
Sales & Circulation Department
Seabird House, unit 1101-02
22-28 Wyndham Street, Central
Hong Kong
Tel: (852) 2530-1409
Fax: (852) 2526-1107
E-mail: sales@asia2000.com.hk
URL: http://www.asia2000.com.hk

HUNGARY
Euro Info Service
Margitszigeti Europa Haz
H-1138 Budapest
Tel: (36 1) 111 6061
Fax: (36 1) 302 5035
E-mail: euroinfo@mail.matav.hu

INDIA
Allied Publishers Ltd.
751 Mount Road
Madras - 600 002
Tel: (91 44) 852-3938
Fax: (91 44) 852-0649

INDONESIA
Pt. Indira Limited
Jalan Borobudur 20
P.O. Box 181
Jakarta 10320
Tel: (62 21) 390-4290
Fax: (62 21) 390-4289

IRAN
Ketab Sara Co. Publishers
Khaled Eslambol Ave., 6th Street
Delafrooz Alley No. 8
P.O. Box 15745-733
Tehran 15117
Tel: (98 21) 8717819; 8716104
Fax: (98 21) 8712479
E-mail: ketab-sara@neda.net.ir

Kowkab Publishers
P.O. Box 19575-511
Tehran
Tel: (98 21) 258-3723
Fax: (98 21) 258-3723

IRELAND
Government Supplies Agency
Oifig an tSolathair
4-5 Harcourt Road
Dublin 2
Tel: (353 1) 661-3111
Fax: (353 1) 475-2670

ISRAEL
Yozmot Literature Ltd.
P.O. Box 56055
3 Yohanan Hasandlar Street
Tel Aviv 61560
Tel: (972 3) 5285-397
Fax: (972 3) 5285-397

R.O.Y. International
P.O. Box 13056
Tel Aviv 61130
Tel: (972 3) 5461423
Fax: (972 3) 5461442
E-mail: royil@netvision.net.il

Palestinian Authority/Middle East
Index Information Services
P.O.B. 19502 Jerusalem
Tel: (972 2) 6271219
Fax: (972 2) 6271634

ITALY
Licosa Commissionaria Sansoni SPA
Via Duca Di Calabria, 1/1
Casella Postale 552
50125 Firenze
Tel: (55) 645-415
Fax: (55) 641-257
E-mail: licosa@fbcc.it
URL: http://www.fbcc.it/licosa

JAMAICA
Ian Randle Publishers Ltd.
206 Old Hope Road, Kingston 6
Tel: 876-927-2085
Fax: 876-977-0243
E-mail: irpl@colis.com

JAPAN
Eastern Book Service
3-13 Hongo 3-chome, Bunkyo-ku
Tokyo 113
Tel: (81 3) 3818-0861
Fax: (81 3) 3818-0864
E-mail: orders@svt-ebs.co.jp
URL: http://www.bekkoame.or.jp/~svt-ebs

KENYA
Africa Book Service (E.A.) Ltd.
Quaran House, Mfangano Street
P.O. Box 45245
Nairobi
Tel: (254 2) 223 641
Fax: (254 2) 330 272

KOREA, REPUBLIC OF
Daejon Trading Co. Ltd.
P.O. Box 34, Yoouda, 706 Seoun Bldg.
44-6 Youdo-Dong, Yeongchengpo-Ku
Seoul
Tel: (82 2) 785-1631/4
Fax: (82 2) 784-0315

MALAYSIA
University of Malaya Cooperative Bookshop, Limited
P.O. Box 1127
Jalan Pantai Baru
59700 Kuala Lumpur
Tel: (60 3) 756-5000
Fax: (60 3) 755-4424
E-mail: umkoop@tm.net.my

MEXICO
INFOTEC
Av. San Fernando No. 37
Col. Toriello Guerra
14050 Mexico, D.F.
Tel: (52 5) 624-2800
Fax: (52 5) 624-2822
E-mail: infotec@rtn.net.mx
URL: http://rtn.net.mx

NEPAL
Everest Media International Services (P) Ltd.
GPO Box 5443
Kathmandu
Tel: (977 1) 472 152
Fax: (977 1) 224 431

NETHERLANDS
De Lindeboom/InOr-Publikaties
P.O. Box 202, 7480 AE Haaksbergen
Tel: (31 53) 574-0004
Fax: (31 53) 572-9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
URL: http://www.worldonline.nl/~lindeboo

NEW ZEALAND
EBSCO NZ Ltd.
Private Mail Bag 99914
New Market
Auckland
Tel: (64 9) 524-8119
Fax: (64 9) 524-8067

NIGERIA
University Press Limited
Three Crowns Building Jericho
Private Mail Bag 5095
Ibadan
Tel: (234 22) 41-1356
Fax: (234 22) 41-2056

NORWAY
NIC Info A/S
Book Department, Postboks 6512 Etterstad
N-0606 Oslo
Tel: (47 22) 97-4500
Fax: (47 22) 97-4545

PAKISTAN
Mirza Book Agency
65, Shahrah-e-Quaid-e-Azam
Lahore 54000
Tel: (92 42) 735 3601
Fax: (92 42) 576 3714

Oxford University Press
5 Bangalore Town
Sharae Faisal
PO Box 13033
Karachi-75350
Tel: (92 21) 446307
Fax: (92 21) 4547640
E-mail: ouppak@TheOffice.net

Pak Book Corporation
Aziz Chambers 21, Queen's Road
Lahore
Tel: (92 42) 636 3222; 636 0885
Fax: (92 42) 636 2328
E-mail: pbc@brain.net.pk

PERU
Editorial Desarrollo SA
Apartado 3824, Lima 1
Tel: (51 14) 285380
Fax: (51 14) 286628

PHILIPPINES
International Booksource Center Inc.
1127-A Antipolo St. Barangay Venezuela
Makati City
Tel: (63 2) 896 6501, 6505, 6507
Fax: (63 2) 896 1741

POLAND
International Publishing Service
Ul. Piekna 31/37
00-677 Warzawa
Tel: (48 2) 628-6089
Fax: (48 2) 621-7255
E-mail: books%ips@ikp.atm.com.pl
URL: http://www.ipscg.waw.pl/ips/export/

PORTUGAL
Livrana Portugal
Apartado 2681, Rua Do Carmo 70-74
1200 Lisbon
Tel: (1) 347-4982
Fax: (1) 347-0264

ROMANIA
Compani De Librari Bucuresti S.A.
Str. Lipscani no. 26, sector 3
Bucharest
Tel: (40 1) 613 9645
Fax: (40 1) 312 4000

RUSSIAN FEDERATION
Isdatelstvo <Ves Mir>
9a, Kolpachniy Pereulok
Moscow 101831
Tel: (7 095) 917 87 49
Fax: (7 095) 917 92 59

SINGAPORE, TAIWAN, MYANMAR, BRUNEI
Ashgate Publishing Asia Pacific Pte. Ltd.
41 Kallang Pudding Road #04-03
Golden Wheel Building
Singapore 349316
Tel: (65) 741-5166
Fax: (65) 742-9356
E-mail: ashgate@asianconnect.com

SLOVENIA
Gospodarski Vestnik Publishing Group
Dunajska cesta 5
1000 Ljubljana
Tel: (386 61) 133 83 47; 132 12 30
Fax: (386 61) 133 80 30
E-mail: repansek@gvestnik.si

SOUTH AFRICA, BOTSWANA
For single titles:
Oxford University Press Southern Africa
Vasco Boulevard, Goodwood
P.O. Box 12119, N1 City 7463
Cape Town
Tel: (27 21) 595 4400
Fax: (27 21) 595 4430
E-mail: oxford@oup.co.za

For subscription orders:
International Subscription Service
P.O. Box 41095
Craighall
Johannesburg 2024
Tel: (27 11) 880-1448
Fax: (27 11) 880-6248
E-mail: iss@is.co.za

SPAIN
Mundi-Prensa Libros, S.A.
Castello 37
28001 Madrid
Tel: (34 1) 431-3399
Fax: (34 1) 575-3998
E-mail: libreria@mundiprensa.es
URL: http://www.mundiprensa.es/

Mundi-Prensa Barcelona
Consell de Cent, 391
08009 Barcelona
Tel: (34 3) 488-3492
Fax: (34 3) 487-7659
E-mail: barcelona@mundiprensa.es

SRI LANKA, THE MALDIVES
Lake House Bookshop
100, Sir Chittampalam Gardiner Mawatha
Colombo 2
Tel: (94 1) 32105
Fax: (94 1) 432104
E-mail: LHL@sri lanka.net

SWEDEN
Wennergren-Williams AB
P.O. Box 1305
S-171 25 Solna
Tel: (46 8) 705-97-50
Fax: (46 8) 27-00-71
E-mail: mail@www.se

SWITZERLAND
Librairie Payot Service Institutionnel
Côtes-de-Montbenon 30
1002 Lausanne
Tel: (41 21) 341-3229
Fax: (41 21) 341-3235

ADECO Van Diermen Editions Techniques
Ch. de Lacuez 41
CH1807 Blonay
Tel: (41 21) 943 2673
Fax: (41 21) 943 3605

THAILAND
Central Books Distribution
306 Silom Road
Bangkok 10500
Tel: (66 2) 235-5400
Fax: (66 2) 237-8321

TRINIDAD & TOBAGO AND THE CARRIBBEAN
Systematics Studies Ltd.
St. Augustine Shopping Center
Eastern Main Road, St. Augustine
Trinidad & Tobago, West Indies
Tel: (868) 645-8466
Fax: (868) 645-8467
E-mail: tobe@trinidad.net

UGANDA
Gustro Ltd.
PO Box 9997, Madhvani Building
Plot 16/4 Jinja Rd.
Kampala
Tel: (256 41) 251 467
Fax: (256 41) 251 468
E-mail: gus@swiftuganda.com

UNITED KINGDOM
Microinfo Ltd.
P.O. Box 3, Alton, Hampshire GU34 2PG
England
Tel: (44 1420) 86848
Fax: (44 1420) 89889
E-mail: wbank@ukminfo.demon.co.uk
URL: http://www.microinfo.co.uk

VENEZUELA
Tecni-Ciencia Libros, S.A.
Centro Ciudad Comercial Tamanco
Nivel C2, Caracas
Tel: (58 2) 959 5547; 5035; 0016
Fax: (58 2) 959 5636

ZAMBIA
University Bookshop, University of Zambia
Great East Road Campus
P.O. Box 32379
Lusaka
Tel: (260 1) 252 576
Fax: (260 1) 253 952

BEST COPY AVAILABLE

BANQUE MONDIALE

14178

9 780821 341704

ISBN 0-8213-4170-

120